

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА**

На правах рукопису

ПЕЧКО ОЛЕКСАНДР МИКОЛАЙОВИЧ

УДК 378.09:796:159.955

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Ємець Олександр Йосипович

кандидат педагогічних наук, доцент

Чернігів 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ	12
1.1 Професійне мислення вчителя як наукова проблема	12
1.2 Сутність і особливості професійного мислення вчителя фізичної культури	27
1.3 Професійне мислення вчителя фізичної культури в структурі його педагогічної діяльності	42
Висновки до першого розділу	57
РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	59
2.1 Педагогічна ситуація як засіб і як метод професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури	59
2.2 Педагогічні основи використання професійних ситуацій майбутніми вчителями фізичної культури	82
Висновки до другого розділу.....	101
РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	103
3.1 Організація та методи експериментального дослідження	103
3.2 Технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури	138
3.3 Реалізація експериментальної технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій.....	165
Висновки до третього розділу	186
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	218

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах гуманізації освіти в Україні створюються сприятливі умови для розвитку особистості, задоволення її потреб та інтересів. Саме фізичне виховання, невід’ємна складова навчального процесу, за певних обставин може сприяти зміцненню та збереженню здоров’я підростаючого покоління. Тому важлива роль у навчально-виховному процесі сучасної школи належить діяльності вчителя фізичної культури, який має досконало володіти професійним мисленням, фундаментальними і спеціальними знаннями й уміннями, практичними навичками, активно здійснювати пропаганду здорового способу життя, що відповідає принципу гуманності.

Концептуальні засади визначення змісту фахової підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах базуються на положеннях: законів України «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державної програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту, Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров’я нації» [79, 80, 150]. В умовах навчання на факультетах фізичного виховання використовується широкий спектр засобів формування професійного мислення, серед яких ефективними визнаються педагогічні ситуації.

Сучасна педагогічна наука і практика розглядає цілі, засоби, зміст і форми професійної педагогічної діяльності в контексті суспільних потреб щодо модернізації навчального процесу як системи неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних явищ, які безперервно змінюються і зумовлюють потребу в забезпеченні гнучкого, винахідливого, продуктивного, концептуально багатого, нестандартного професійного мислення вчителя фізичної культури.

Сучасні вимоги до такої професійної підготовки концентруються

сьогодні навколо професійного мислення майбутнього фахівця, найважливішою ознакою якого є його творчий характер. Серед якостей, особливостей, властивостей, рис, без яких неможна уявити сучасного вчителя фізичної культури, важливими є здатність до системного аналізу, гнучкість педагогічного мислення, імпрровізація, вміння фантазувати та ін. Саме це формує педагогічну спостережливість, уміння планувати майбутній педагогічний процес, що вимагає використання педагогічних ситуацій.

Професійна підготовка вчителів фізичної культури стала предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Історію становлення та розвиток фізичної культури розглядали Л. В. Зубченко та ін. Психологічно-педагогічні аспекти формування професійного мислення вчителя висвітлено в працях М.Я. Басова, А.А. Баталова, М.М. Кашапова, Ю.К. Кулюткіна Г.О. Нагорної, Е.К. Осипової, Г.С. Сухобської та ін. Концептуальні положення щодо особистісно-професійного розвитку вчителя досліджували Г.П. Васянович, Л.С. Виготський, Ф.Н. Гоноболін, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та ін. Професійні особливості діяльності вчителя фізичної культури розглядали Я. Бельський, Н.Ю. Воляннюк, Л.О. Демінська, О.В. Петунін, Л.П. Сущенко, В.Т. Ялович та ін. Система формування професійної педагогічної спрямованості студентів факультетів фізичного виховання стала предметом дослідження В.М. Видріна, М.В. Карченкової, Б.М. Шияна та ін. Використання педагогічних ситуацій у професійній підготовці вчителів досліджували В.В. Каплинський, О.В. Матвієнко, Л.Ф. Спирін, А.В. Фурман, зокрема вчителів фізичної культури – О.Й. Ємець, Р.П. Карпюк та ін.

Актуальність проблеми формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій, її наукове і практичне значення підтверджується низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства до професійної підготовки вчителя фізичної культури і наявним рівнем її забезпечення;
- необхідністю формування професійного мислення вчителя фізичної

культури і недостатньою увагою до використання ефективних методів його фахової підготовки;

- вимогами нормативно-правових документів до якості педагогічної діяльності вчителя фізичної культури та реальним станом його готовності до її здійснення.

Отже, актуальність і доцільність дослідження, які представлені вимогами до підготовки вчителів фізичної культури з високим рівнем професійного мислення, необхідність вирішення суперечностей та недостатня розробленість окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертації: **«Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана згідно з планом науково-дослідної роботи Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка «Методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до формування здорового способу життя сучасної молоді» (державний реєстраційний номер 0110U000020). Тема дисертації затверджена вченою радою Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (протокол № 6 від 27.01.2010 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 30.03.2010 р.).

Мета дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці ефективності технології формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій.

Для досягнення мети поставлені й вирішувалися наступні дослідницькі **завдання:**

1. Проаналізувати стан розробленості досліджуваної проблеми в філософській, педагогічній, психологічній та спеціальній літературі.
2. Виявити характерні ознаки й змістові компоненти педагогічної діяльності вчителів фізичної культури в аспекті реалізації професійного

мислення.

3. Визначити специфіку застосування педагогічних ситуацій у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури.
4. Розробити технологію формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій.
5. Експериментально перевірити ефективність авторської технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці, в яких досліджувалися: теоретичні положення про активність особистості (Л.С. Виготський, Ф.Н. Гоноболін, Е.Ш. Натанзон та ін.); психолого-педагогічні основи фахової підготовки вчителя, формування його педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, А.Ф. Линенко, О.М. Пехота, В.О. Сластьонін, С.Д. Якушева та ін.); сутність професійного мислення (М.М. Кашапов, Г.О. Нагорна, Є.К. Осипова, Ю.К. Корнілов, О.І. Ярмолівич та ін.); соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу (М.Я. Віленський, Н.Ю. Воляннюк, В.Д. Гончаров, Г.В. Ложкін та ін.); використання педагогічних ситуацій (О.І. Забокрицька, В.В. Каплинський, А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко та ін.); теорія змісту та педагогічні технології підготовки фахівців з фізичного виховання (Н.Ю. Воляннюк, Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко та ін.); структура педагогічної діяльності вчителя (О.Є. Антонова, Г.О. Балл, О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк, Ю.М. Кулюткін, А.К. Маркова та ін.), зокрема вчителя фізичної культури (М.Т. Данилко, О.Й. Ємець, Н.Ю. Зубанова, Є.Б. Каргаполов та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і

досягнення мети були застосовані наукові методи теоретичного та емпіричного дослідження. Реалізація його логічного плану здійснювалась за проблемно-пошуковим, аналітичним та експериментальним напрямками.

Теоретичні методи: аналіз та узагальнення психологічної, педагогічної, філософської та спеціальної літератури – з метою виявлення та узагальнення наукових підходів вітчизняних і зарубіжних учених до розгляду проблеми формування професійного мислення майбутнього вчителя та шляхів його реалізації в педагогічній діяльності; узагальнення досвіду фахової діяльності вчителів фізичної культури – для обґрунтування мети, завдань дослідження, змісту формування професійного мислення засобами педагогічних ситуацій, методів і прийомів ефективного педагогічного управління цим процесом; синтез, узагальнення, систематизація і моделювання – для розробки технології формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій.

Емпіричні: анкетування, педагогічне спостереження, опитування, ранжування, метод педагогічної ситуації, метод експертного оцінювання – для визначення рівнів сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розробленої технології.

Методи математичної статистики: якісний та кількісний аналіз результатів експерименту, їх математична, графічна обробка й інтерпретація; метод рангової кореляції t-критерію Стьюдента, Т-тесту Вілсона-Манна-Уїтні, Т-тесту Крамера-Уелча – для встановлення значимості і достовірності результатів експерименту.

Організація дослідження. Теоретична та дослідно-експериментальна робота охоплювала три етапи педагогічного пошуку.

На першому етапі (2009-2011 рр.) – аналітико-пошуковому – вивчено стан розробленості проблеми професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій у науковій літературі; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет та вихідні положення

дослідження.

На другому етапі (2011-2013 рр.) – проективно-констатувальному – визначено критерії та показники рівнів сформованості професійного мислення у майбутніх фахівців фізичного виховання; розроблено авторську технологію та конкретизовано її компоненти; підібрано програмний матеріал і систематизовано перелік завдань і ситуацій для проведення експериментального навчання.

На третьому етапі (2012-2015 рр.) – формувально-узагальнюючому – перевірено технологію формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій; проведено порівняння динаміки показників професійного мислення в студентів контрольної і експериментальної груп під час експерименту; перевірено його достовірність, проаналізовано кваліфікаційну структуру та її зміни в кожній групі; систематизовано, узагальнено й оформлено результати експериментальної роботи; здійснено їх апробацію та впровадження в практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах України.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Житомирського державного університету імені Івана Франка. В експерименті брали участь 335 студенти і 10 викладачів зазначених вищих навчальних закладів.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:
вперше:

- здійснено системний аналіз розробленості досліджуваної проблеми в філософській, педагогічній, психологічній та спеціальній літературі;
- виявлено характерні ознаки та змістові компоненти педагогічної діяльності вчителів фізичної культури в контексті реалізації професійного мислення;

- окреслено специфіку та розкрито потенціал застосування педагогічних ситуацій, які забезпечують освітній, розвивальний, пізнавальний, виховний, мотиваційний, діагностичний, контролюючий впливи на ефективність формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури;
- теоретично обґрунтовано та розроблено авторську технологію, сутність якої полягає у включенні студентів у процес системного аналізу, розв'язання і моделювання педагогічних ситуацій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що забезпечує підвищення рівня їхнього професійного мислення;

удосконалено:

- алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій, який забезпечує поступове оволодіння педагогічною майстерністю в майбутній педагогічній діяльності;
- навчально-методичне забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури шляхом запровадження в процес викладання навчальних дисциплін основних положень розробленої технології;

подальшого розвитку дістали:

- положення про використання активних методів навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- ідеї щодо застосування педагогічних ситуацій з метою підвищення рівня готовності до реалізації майбутньої професійної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає: в упровадженні в педагогічну практику технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій та її практичній реалізації при: викладанні навчальних курсів «Педагогіка», «Психологія», «Теорія і методика фізичного виховання», спортивно-педагогічних дисциплін; в укладанні методичних рекомендацій «Технологія формування професійного мислення майбутніх учителів

фізичної культури засобами педагогічних ситуацій», які можуть використовуватися викладачами і вчителями фізичної культури, методистами загальноосвітніх навчальних закладів та інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (довідка № 48 від 24.10. 2013 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1100 від 16.12. 2013 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-31/02/19 від 09.01. 2014 р.) (Додатки Є, Ж, З).

Апробація результатів дисертації. Основні положення, висновки і результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Педагогічні, психологічні і медико-біологічні проблеми диференціації навантажень у фізичному вихованні і спорті» (Одеса, 2010), «Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту на сучасному етапі і шляхи їх вирішення» (Чернігів, 2009, 2011), «Сучасні технології формування особистості фахівця з фізичного виховання, спорту та основ здоров'я» (Чернігів, 2012), «Природне середовище і здоров'я людини. Фізкультурно-оздоровчі технології формування особистості фахівця» (Чернігів, 2013), «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи», присвяченої 140-річчю від дня народження Івана Боберського (Дрогобич, 2013), «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибирск, 2013).

Особистий внесок автора у статтях опублікованих у співавторстві з О. Й. Ємцем: «Диференційований підхід в оцінці стану професійного мислення майбутніх фахівців фізичного виховання» – визначається обґрунтуванням засобів діагностики стану сформованості професійного мислення; «Педагогічна ситуація як засіб діагностики професійного мислення» – визначенням критеріїв оцінки стану професійного мислення

майбутніх учителів фізичної культури.

Публікації. Основні положення, висновки та рекомендації, сформульовані в дисертації, відображені у 14 публікаціях, з них: 11 – у провідних наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному періодичному науковому виданні, одній методичній рекомендації.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (239 позицій, з них – 8 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 238 сторінки (основна частина – 192 сторінки). Робота містить 4 рисунки, 17 таблиць, 8 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засадах економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Демократизація та гуманізація педагогічного процесу в сучасній школі визначає перш за все зміст нового педагогічного мислення педагога і, зокрема вчителя фізичної культури.

1.1 Професійне мислення вчителя як наукова проблема

Завдання вищої фізкультурної освіти полягає не стільки в тому, щоб дати майбутньому фахівцю достатній обсяг інформації, скільки сформувати відповідну мотиваційно-ціннісну структуру особистості вчителя фізичної культури, провідним компонентом якої буде розвиток професійно-педагогічного мислення. Володіючи професійним мисленням, учитель зможе не тільки компетентно розв'язувати навчально-виховні завдання в школі, а й зуміє точно визначити для себе пріоритетні цілі, розумні ідеали та престижні справи. Освіта учителя стає власне педагогічною якщо в його змісті пріоритетним напрямом є розвиток професійного мислення.

Проблема професійного мислення в даний час активно розробляється як на теоретичному, так і на практичному рівні [30, 35, 51, 59, 75, 114, 132, 147, 175, 185, 186, 217, 233, 238 та ін.].

Це пояснюється очевидною обставиною, її рішення безпосередньо пов'язане з підвищенням ефективності праці фахівців-практиків, підвищенням їх професійної майстерності, з прискоренням адаптації та

професіоналізації молодих фахівців, до того ж необхідна складова професійної майстерності – творчість, виявляється в першу чергу в професійному мисленні.

Незважаючи на актуальність проблеми, роботи вчених присвячені психолого-педагогічному дослідженню професійного мислення вчителя, вкрай нечисленні.

Виникнення досліджень професійного мислення пов'язане з ім'ям В. Келера [98]. Він встановив існування «розумної дії», яка принципово відрізняється від випадкових реакцій за методом проб і помилок. В. Келер та інші представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Левін, К. Дункер) розглядали в якості одиниці мислення гештальт і запропонували феноменологічний метод дослідження мислення. Ними було запропоновано розуміння мислення як перетворення структури феноменального поля, переструктурування і перецентрування ситуації. З їхньої точки зору, внутрішній світ людини являє собою ієрархію цілісних психічних форм, що відтворюють не просто сукупність зовнішніх умов і об'єктів, а саме цілісність ситуацій, утворених життєдіяльністю людини.

Мислення людини, на їхню думку, це розсуд (осягнення) у відбитих формах реальних тенденцій, які визначаються цілісністю ситуації. Такий розсуд можливо завдяки здатності людини до переструктуруванню ситуативних чинників, до нової перекомбінації, зберігає вихідну цілісність ситуації.

У Вюрцбургській школі психологів (Н. Ах, К. Бюллер, А. Майєр, О. Зельц та ін.) під одиницею мислення розуміли практичну дію, спрямовану на вирішення завдань, проблем. Причому мислення вони не зводили до чуттєвого досвіду, застосування самостереження як методу дослідження елементів мислення дозволило їм виділити його відмінності: цілісність, активність, спрямованість, відсутність зв'язку з наочними елементами.

До теперішнього часу досягнення цієї школи зберегли свою цінність: ними обґрунтовано положення про предметну спрямованість думки і

дослідили роль предмета в розумовому процесі; вони вперше стали вивчати мислення експериментально, виділили його рівневі характеристики і спрямованість на вирішення завдань [71].

Слід підкреслити, що заслугою даної школи є не тільки запровадження поняття «завдання», але і його конкретизація. Так Н. Ах [231] запропонував розуміння «завдання» як «детермінуючою тенденції», а також як «уявлення мети». Отримані ним дані сприяли розгляду мислення у вигляді продуктивного процесу, що характеризується актуалізацією інтелектуальних операцій.

Перспективним видається перехід від структурної схеми опису мислення до схеми процесуальної. Виділення специфіки мислення як процесу розв'язання задач, а також акцентування ролі питання при дослідженні мислення призвели до постановки проблеми рішення «розумових» завдань.

Дослідження «розумної дії» було проведено О. Ліпманом і Г. Богеном [238]. Вони виявили, що властивості ситуації, з якою має співвідноситися така дія, - це не «оптичне поле», а наївне, теоретично не опосередковане знання фізичних властивостей навколишніх предметів і свого власного тіла. Вони зробили важливий висновок про те, що в процес створення образів входять властивості предметів, що впливають на успіх дії. Крім цього в даній роботі дієве мислення пов'язується з поняттям професійного мислення, а також дослідницькі зусилля спрямовані на вирішення цілого блоку проблем практичного інтелекту.

У роботах М. Я. Басова [11], О. Ліпмана і Г. Богена [238] вперше було подолано протиставлення розумових процесів практичної активності людини. У рамках прагматизму психологи розробляли концепції, в яких розглядали мислення, в тому числі професійне, як спосіб пристосування до середовища з метою успішної дії. Функція думки – не в пізнанні, як відображенні реальності і заснованої на ньому орієнтації, та здійснення діяльності, а в подоланні сумнівів, що є перешкодою для дії у виборі засобів,

необхідних для досягнення мети (У. Джемс) [52] або для рішення «проблематичною ситуації» (Д. Дьюї) [62].

Незважаючи на те, що початкові дослідження вченими проблем мислення далекі від сучасних досліджень, мають мало спільного з істотними особливостями мислення обслуговуючого професійну діяльність у сучасному світі, тим не менш, вони до цього часу не втратили свою цінність.

«Розумна дія» і «професійне мислення» в психології спочатку вживаються як синоніми, але згодом у науковій літературі збережеться лише термін «професійне мислення».

С. Л. Рубінштейн писав, що термін «професійне мислення», надзвичайно знаменний. «Він, з одного боку, начебто висловлює подолання тієї точки зору, яка вбачала інтелект лише в теоретичних операціях абстрактного словесного мислення в поняттях: практика і інтелект, практика і мислення об'єднуються в єдності поняття» [189].

З метою більш глибокого розуміння особливостей професійного мислення дослідниками неодноразово використовувалося зіставлення професійного мислення з теоретичним мисленням [44; 74; 113; 177; 209 та інші]. Проте, спроби розділення мислення на практичне і теоретичне, засновані на тому, що перше пов'язане з практикою, а друге не пов'язано, зазнали краху.

Згідно С. Л. Рубінштейну, професійне мислення відбувається у специфічній ситуації і користується специфічними засобами. Воно має ряд особливостей. Від теоретичного мислення практичне відрізняється тим, що це мислення діями, а не словами, спирається воно на наочну ситуацію, а не на те, що виходить за межі теоретичної операції в поняттях. Від наочного мислення відрізняється тим, що протікає в умовах дієвого, а не тільки споглядального контакту з дійсністю, і тим, що це мислення діями, а не образами [189].

Неоціненний внесок у розробку проблеми професійного мислення у професійній діяльності вніс Б. М. Теплов. У своїй відомій праці «Розум

полководця», він вперше охарактеризував розвинені форми професійного мислення. Розглядаючи особливості теоретичного і професійного мислення, він підкреслив: «Відмінність між цими двома типами мислення не можна шукати у відмінностях самих механізмів мислення, в тому, що тут діють «два різних інтелекти». Інтелект у людини один, і єдині основні механізми мислення, але різні форми розумової діяльності, оскільки різні завдання, що стоять в тому і в іншому випадку перед розумом людини» [210, с.224].

Тобто, мислення в конкретних видах діяльності це процес, який включає в себе всі логічні операції, що підкорюються єдиним закономірностям, що здійснюються єдиними психологічними механізмами, але в той же час воно характеризується своїм специфічним предметним змістом, своїми засобами і прийомами.

Професійне мислення для Б. М. Теплова – це мислення, яке регулює певну дію, але ні в якому разі не протікає у дієвій формі, це мислення «вплетене» у практичну перетворювальну діяльність. Вчений переконливо довів, що проблема професійного мислення виводиться з контексту розумової дії. Він істотно доповнив особливості професійного мислення [209].

Одна з важливих особливостей професійного мислення у професійній діяльності, на його думку, полягає в тому, що воно функціонує в умовах дефіциту часу, високої відповідальності за прийняте рішення. «Воно припускає ... сильну здатність до аналізу, що дає можливість розбиратися в самих заплутаних даних, звертати увагу на дрібні деталі» [210, с.224].

До особливостей практичного розуму, вчений відносить уміння виділяти істотне; здатність до передбачення; проникливість і обачність; вміння розробляти плани в різних комбінаціях; здатність швидко розбиратися у складній ситуації і миттєво знаходити правильне рішення; єдність волі і мислення; гнучкість мислення.

Виявлені Б. М. Тепловим особливості професійного мислення, неодноразово відзначалися в роботах присвячених вивченню мислення в

різних видах діяльності (В. П. Андронов [6], Д. Н. Завалішина [74, 75], Ю. К. Корнілов [111; 112; 113], Т. В. Кудрявцев [120], Ю. Н. Кулюткін [127], В. А. Мазілов [135], Є. К. Осипова [155; 156], А. В. Родіонов [187], В. В. Чебишева [218] та інші).

Великий внесок у розробку проблеми професійного мислення також вніс Ю. К. Корнілов [110; 111; 112; 113; 114]. Він розглянув загальні закономірності в мисленні професіоналів-практиків, незалежно від роду діяльності. Їм проаналізовано та узагальнено дослідження присвячені мисленню в різних видах виробничої діяльності з боку його практичності.

Дослідник в якості однієї з головних характеристик професійного мислення розглядає його перетворюючу позицію. «Людське мислення постійно виконує найважливіше завдання – не просто пізнання світу, але його перетворення. Завданням перетворювача, а, отже, і завданням його мислення, є не пізнання законів спонтанного розвитку об'єкта, що характерно для вченого, а законів втручання в рух об'єкта, перетворення останнього в суб'єкт» [111, с.7].

Ю. Н. Кулюткін і Г. С. Сухобська, розглядаючи особливості професійного мислення в педагогічній діяльності, вказують: «На відміну від теоретичного мислення, завданням якого є пошук загальних закономірностей і, отже, відволікання від усього приватного і одиничного, професійне мислення здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуаціях. Завдання професійного мислення – застосування загальних знань до конкретних ситуацій діяльності» [127, с.17].

Крім цього вони в черговий раз підкреслюють, що професійне мислення не є початковою формою інтелекту, а являє собою зрілу форму розумової діяльності, яка за своїм життєвим значенням і складності не поступається мисленню теоретичному [127].

Розглядаючи професійне мислення, А. К. Маркова підкреслює, що мислення вчителя передбачає цілісне бачення педагогічної ситуації, системний аналіз учня у співвідношенні його якостей, облік зони

найближчого розвитку учня, розкриття та стимулювання внутрішніх резервів саморозвитку учня, що вимагає функції передбачення в мисленні, гнучкої творчої побудови програм психічного розвитку учнів. Ознакою професійного мислення виступає увага до альтернативних точок зору, діалогічність, посилення ролі не тільки зовнішніх, а й внутрішніх «розумових» технологій. Вершиною професійного мислення є професійна творчість, тобто знаходження нових нестандартних способів вирішення професійних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, прийняття професійних рішень [137; 138].

А. К. Маркова справедливо наголошувала на тому, що розвинене професійне мислення – важлива сторона процесу професіоналізації і передумова успішності професійної діяльності [137].

А. К. Маркова, узагальнюючи погляди вчених, пише, що професійне мислення, прямо включене в практику людини, пов'язане з цілісним баченням ситуації в процесі діяльності. З прогнозуванням її змін, з постановкою цілей, виробленням планів, проектів, нерідко розгортається в умовах жорсткого дефіциту часу та інформації. Воно супроводжується «чуттям» ситуації («почуттям верстата», «почуттям літака», «почуттям класу») [137, с. 91].

Одним з найбільш ранніх і цікавих було дослідження В. В. Чебишева [218]. На прикладі аналізу мислення робочих вона виявила не тільки найважливіші риси професійного мислення, але і специфічні риси в даному виді діяльності, описала мислення як складову частину професійної діяльності, у тісному взаємозв'язку з нею.

Предметом діяльності робітника є техніка, а, отже, і предмет мислення – техніка. Вона вважає, що властивості мислення визначаються не тільки предметом діяльності, а й умовами (у даному випадку – тимчасова обмеженість), а також функціями діяльності (тут діагностична та прогностична).

В.В. Чебишева описала мислення як складову частину професійної діяльності, у тісному взаємозв'язку з нею.

Чимало робіт до цього часу присвячено мисленню в педагогічній діяльності. Цю проблему розглядали В. Буряк [22], Ф. Н. Гоноболін [37], Л. П. Доблаєв [54; 55], М. М. Кашапов [96; 97], Т. Г. Кисельова [102], О. М. Краснорядцева [119], Н. В. Кузьміна [122], Ю. М. Кулюткіна і Г. С. Сухобська [127], А. К. Маркова [137], С. Омеляненко [151], А. А. Орлов [154], Є. К. Осипова [155; 156; 157], Л. А. Регуш [184], К. М. Романов [188], В. Е. Тамарін [207], О. І. Ярмолівич [229], А. А. Larson [236] та інші.

Характеризуючи якості мислення педагога, Ф. Н. Гоноболін писав: «У праці вчителя є чимало особливостей, які вимагають відомої своєрідності розумової діяльності та суто педагогічних якостей розуму» [37, с.50].

Автор відзначає, що з одного боку особливості педагогічної діяльності вимагають «великої аналітико-синтетичної роботи вчителя над навчальним матеріалом», «систематизації та узагальнення» матеріалу, «логічно стрункої думки», «вміння виділяти суттєве та другорядне», з іншого боку – «граничної ясності та простоти викладу», «здатності перетворювати складне в просте», «жвавості розуму», педагогічного такту. Педагогічний такт розглядається Ф. Н. Гоноболіним як прояв не тільки почуттів людини, а й прояв «здорового глузду», «практичного інтелекту» [37].

Н. В. Кузьміна [122], розробляючи концепцію про педагогічну діяльність, як вирішення нескінченного ряду педагогічних завдань прямо вказала на практичність професійного мислення вчителя.

Зіставляючи професійне мислення полководця і розумову діяльність вчителя, вона виявила в них багато спільного. Н. В. Кузьміна [122] визначає мислення педагога як практичне, спрямоване більшою мірою на вирішення приватних практичних завдань; підкреслює, що для нього характерні ті ж особливості, які властиві педагогічному мисленню: розрахунок і вміння виділяти основні ланки, швидко знаходити нові рішення, передбачити, співвідносити прийняті рішення з коштами, які є в розпорядженні вчителя.

Ю. Н. Кулюткін і Г. С. Сухобська [127] визначили мислення вчителя як здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях

діяльності, вміння бачити в конкретних явищах його загальну педагогічну суть. Професійне мислення як вид педагогічного мислення, вважають вони, дозволяє суб'єкту пізнавати сутність педагогічної ситуації та організовувати свої педагогічні дії в цілеспрямоване перетворення. Мислення, на їх думку, необхідно на всіх етапах діяльності вчителя: при осмисленні цілей, аналізі проблемних ситуацій, розв'язанні педагогічних завдань.

Авторами підкреслюється думка про те, що мислення у педагогічній діяльності як процес включає в себе загальні логічні операції, підпорядковується єдиним закономірностям, здійснюється єдиними психологічними механізмами; але мислення, що розглядається в контексті діяльності, контексті вирішення специфічних для професії проблем і завдань, характеризується специфічним предметним змістом, своїм понятійним апаратом, своїми засобами і прийомами [127].

Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська вважають мислення вчителя чисто практичним тому, що вчитель не відкриває закони, а лише застосовує вже відомі закони у своїй практичній діяльності [127, с. 21].

Однак існують і інші точки зору стосовно визначення сутності професійного мислення.

С. Омеляненко розглядає педагогічне мислення як вид активної пізнавальної діяльності, спрямованої на конструктивне осмислення педагогічних явищ [151].

Проте, В. Буряк дотримується думки, що професійне мислення – це особливість розумової діяльності, обумовлена характером учительської праці [22].

В. Е. Тамарін і Д. С. Яковлева [207] визначають педагогічне мислення у найзагальнішому вигляді як особливий склад розуму, специфічна спрямованість якого адекватна сутності виховної діяльності; як склад розуму, що володіє рядом ознак, якостей і властивостей, що дозволяють говорити про педагогічне «бачення» світу.

А. А. Баталов в своїх працях дотримується визначення професійного мислення як вищої форми активного суб'єктивного відображення об'єктивної реальності, що виявляється в цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні суб'єктом суттєвих зв'язків і відносин предметів і явищ [12].

Заслуговує на увагу і думка Г. О. Нагорної, в якій професійне мислення учителя – явище багаторівневе і варіативне, оскільки в ньому відбиваються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні і професійні знання педагога, його професійно-особисті якості, способи розумових і практичних дій [148].

Значний внесок у розробку даної проблеми було внесено дослідженнями Є. К. Осипової [155; 156; 157]. Проаналізувавши та узагальнивши погляди багатьох учених, вона розробила модель професійного мислення вчителя. Професійне мислення вчителя-практика вона пропонує розуміти як мислення «включене в різні види практичної діяльності, спрямоване на вирішення специфічних завдань в конкретних умовах цієї діяльності і становить її невід'ємну частину» [156, с.36].

Є. К. Осипова вважає, що особливості професійного мислення детермінуються своєрідністю педагогічної праці. Головна мета педагогічної діяльності - формування всебічно розвиненої особистості. Для її досягнення створюється система управління: суб'єкт управління (вчитель) – об'єкт управління (учень). Головна особливість педагогічної діяльності в тому, що всі функціональні компоненти схеми управління не задаються в готовому вигляді, а кожного разу задаються по новому. Це вимагає педагогічне «мистецтво» і творче мислення. Сенс діяльності вчителя в тому, щоб вносити зміни в об'єкт праці, «перевести його з одного стану в інший» [156, с.41].

Отже, мислення вчителя спрямовується на конструювання комплексних практичних цілей. Їх потрібно співвідносити з конкретними умовами: з існуючими знаннями та вміннями, дисципліною, особливостями школи, матеріально-технічною базою, засобами навчання, рівнем власних

можливостей і т.д. Учитель повинен бачити ситуацію в цілому і в той же час кожен її компонент окремо, тобто всю функціонуючу систему.

Учитель аналізує ставлення учня до діяльності, акти поведінки, реакції на педагогічні впливи, міміку, жести, зіставляє отриману інформацію і моделює цілісний портрет особистості. «Спрямованість розумового процесу на систематичне вивчення об'єкта педагогічної праці, діагностування його на предмет можливого ефекту – найважливіша особливість професійного мислення» [156, с.49].

Є. К. Осипова відзначає, що відображення у мисленні внутрішньої картини світу учня, розуміння його прагнень, думок, почуттів, вміння стати на його місце в тих чи інших ситуаціях, перетворити дійсність через його справи і вчинки - свідчить про рефлексивний характер мислення вчителя.

У педагогічній діяльності, як і в будь-якій практичній справі, прийняття рішення невідривно від виконання. Вчитель співвідносить свій задум з об'єктом праці, з коштами, з умовами, власними можливостями; орієнтується на конкретний результат. Звідси випливає, що і конкретність є особливістю мислення педагога.

У педагогічній праці часто виникають проблемні ситуації. Джерела їхнього виникнення: неузгодженість цілей суб'єкта та об'єкта управління; порушення взаємин; невідповідність пропонованих вимог і можливостей учнів. Вони, як правило, відрізняються несподіванкою і новизною, вирішуються в умовах дефіциту часу. Мислення постійно зайнято аналізом, оцінкою ситуацій і використанням їх в педагогічних цілях. Звідси виникає наступний ряд специфічних вимог до якостей мислення вчителя – оперативність, гнучкість, здатність до імпровізації [156; 157].

«Мислення вчителя виникає в ході безпосередньої педагогічної діяльності і протікає як процес розв'язання педагогічних завдань. Остання є структурною одиницею педагогічного мислення », – пише Є. К. Осипова [155, с.59].

Автор [155; 156; 157] переконливо доводить, що мислення вчителя є інтегративним утворенням. Його структура утворена єдністю загальних, професійно-педагогічних, індивідуально-особистісних особливостей. Перші проявляються в єдності функціонуючих закономірностей мислення. Мислення педагога соціально зумовлене і опосередковується пізнанням реальної дійсності в її зв'язках і відносинах, спрямоване на відкриття нового, здійснюється в процесі вирішення завдань, має в своєму розпорядженні ті ж розумові операції. Його професійно-практичний компонент реалізується в конструюванні практичних цілей і формуванні педагогічних завдань, проектуванні планів, конструюванні навчально-виховного матеріалу, у виробленні педагогічних впливів, він проявляється у вирішенні організаторських, комунікативних, контролюючих, діагностичних завдань.

Таким чином, автор довела [156], що педагогічне мислення вчителя, як складне інтегральне утворення характеризується властивостями притаманними будь-якому професійному мисленню (оперативність, дієвість, конкретність, пізнання взаємодіючої системи та інші). Отже, професійне мислення вчителя з повною підставою можна розглядати як практичне.

Є. К. Осипова [156] виділила і специфічні особливості мислення вчителя. До них вона відносить:

1. проблематичність, спрямованість мислення на пошук, формулювання та вирішення професійних завдань, мета яких – перетворення особистості учня;
2. рефлексивність мислення по відношенню до об'єкту педагогічної праці, яке постійно змінюється;
3. комплексність і ієрархічність процесів і результатів мислення, обумовлена різноманітністю і віддаленістю цілей педагогічної праці;
4. конкретність, обумовлена спрямованістю на вирішення педагогічних завдань у конкретних умовах практичної діяльності;
5. конструктивність, продуктивність мислення, зумовлені рухливістю компонентів, зв'язків і умов праці;

6. самостійність, ініціативність, оперативність мислення, породжувана різноманіттям, плинністю, новизною ситуативних завдань;
7. професійна компетентність, обумовлена використанням спеціальних – психолого-педагогічних методичних та інших знань;
8. індивідуальність мислення, орієнтована на особистісні особливості професійної майстерності суб'єкта педагогічної праці.

«Однак, – пише Є. К. Осипова, – кожна з названих «координат» має свою специфіку, яка визначається своєрідністю педагогічної діяльності» [155, с. 61]. Розглядаючи особливості професійного мислення педагога, вона наголошує: «Спеціально-предметний компонент обумовлюється специфікою науки, яку вчитель викладає» [156, с. 58].

Точку зору Є. К. Осипової на мислення вчителя як залежне від галузі науки, яку вчитель викладає, підтримує і розвиває А. К. Маркова [137; 138, 139]. «Безумовно, самі процеси мислення у різних фахівців відбуваються за однаковими психологічними законами, але є специфіка предмета, засобів, результатів праці, по відношенню до яких здійснюються розумові операції», – пише вона [137, с. 91].

Активно розробляється проблема професійного мислення М. М. Кашаповим. На його думку, професійне мислення вчителя є найважливішою характеристикою цілісного професійного мислення [97, с. 373].

Вчений пише, що за структурою, реалізації, властивостям і функціям професійне мислення педагога співвідноситься не тільки з теоретичними, «а, перш за все, з вищими формами професійного мислення. Основною формою реалізації професійного мислення є професійне мислення вчителя, яке характеризується як соціальне за походженням і спрямоване на перетворення» [97].

Зміст професійного мислення вчителя, на його думку [96], полягає в пізнанні їм сутності педагогічних явищ та творчому вирішенні професійно-

педагогічних завдань, які формулює для себе вчитель у результаті рішення педагогічної ситуації.

Аналізуючи підхід до дослідження професійного мислення М. М. Кашапова, слід відзначити його суттєві відмінності від моделі, запропонованої Є. К. Осипової.

Згідно Є. К. Осипової, педагогічне завдання можна розглядати як функціональну одиницю розумової діяльності вчителя [156, с. 60]. М. М. Кашапов, як одиницю професійного мислення виділяє проблемність. Він вважає, що саме з моменту її виявлення та аналізу відбувається виникнення проблемної ситуації, яка в подальшому трансформується в педагогічне завдання [97, с. 79].

З іншого боку Є. К. Осипова вважає, що мислення вчителя орієнтується на рішення конкретного набору професійно-педагогічних завдань [156, с. 60], а М. М. Кашапов доводить, що формулювання педагогічної задачі є результатом вирішення педагогічної ситуації, на осмислення якої і направлено мислення вчителя [97, с. 79].

На думку Є. К. Осипової, професійні розумові вміння вчителя організовані в сукупності і у відповідності з комплексом завдань, які потребують розв'язання [156, с. 146]. Згідно з М. М. Кашапову, вони організовані в контексті педагогічної діяльності і реалізуються на двох рівнях. Ситуативний рівень - це вирішення комплексу поточних, актуальних проблемних ситуацій. Надситуативний – рішення вчителем проблемної ситуації пов'язане з перспективою розвитку педагогічного процесу [97, с. 80].

Далі, Є. К. Осипова вважає, що рішення педагогічної задачі опосередковується конкретним навчальним змістом навчального предмету [156, с. 63]. З точки зору М. М. Кашапова таке мислення (методичне) може бути частиною професійного мислення, а предметом його є осмислення особливостей педагогічної взаємодії в умовах навчально-виховного процесу [97, с. 80].

Розглядаючи підхід пов'язаний з концепцією поетапного формування педагогічного мислення О. І. Ярмолович [230], згідно з якою специфічні особливості, зміст і структура розумового образу не можуть бути обумовлені характером, особливостями та змістом завдань. Мислення розглядається як той чи інший тип орієнтування суб'єкта у предметі діяльності та її умовах, що в свою чергу і визначає характер вирішуваних завдань. При всій привабливості цього підходу до дослідження професійного мислення, він не позбавлений недоліків. В якості одного з них ми вбачаємо відсутність логічно точної характеристики понять «орієнтування» і «узагальненість», а також недооцінку специфіки, своєрідності професійних завдань, що вирішуються фахівцями різного профілю.

Професійне мислення вчителя О. І. Ярмолович розуміє як вид активної пізнавальної діяльності, спрямованої на конструктивне осмислення педагогічних явищ [230].

А. А. Орлов [154] вважає, що формування особи учителя – процес складний і тривалий. Він вимагає створення строгої системи безперервного утворення педагогічних кадрів, що складається з трьох основних етапів : довузівське, вузівське і післявузівське.

Під педагогічним мисленням учителя він розуміє особливість розумової діяльності, яка обумовлена характером його професійної праці. Головне в педагогічній роботі учителя – раціональна і ефективна організація діяльності школярів з метою оптимального навчання, виховання і розвитку особистості кожного учня.

Особливості мислення обумовлені загальною стратегією педагогічної роботи, її «надзадачею», яка полягає в тому, щоб, включивши учня в діяльність і спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності [154].

В кожній запропонованій науковцями думці про сутність професійного мислення вчителя, є ряд розбіжностей, але ми виділили лише ті, які мають принципове значення для нашого дослідження, дослідження професійного мислення у діяльності вчителя фізичної культури.

1.2 Сутність і особливості професійного мислення вчителя фізичної культури

Специфіка діяльності вчителя фізичної культури вимагає від нього професійного мислення і ефективно-творчих дій. Учитель-практик має справу із завданнями, вирішення яких відбувається за логікою практичних дій. Отже, провідною інтегральною професійною якістю вчителя фізкультури є вміння професійно, педагогічно мислити.

Вихідним положенням при вивченні цієї проблеми є думка А. К. Маркової «Безумовно, самі процеси мислення у різних фахівців відбуваються за однаковими психологічними законами, але є специфіка предмета, засобів, результатів професії по відношенню до яких здійснюються розумові реакції» [137].

У даному контексті на нашу думку, слід перш за все розглянути структурні компоненти педагогічної діяльності вчителя фізичної культури.

До теперішнього часу однозначної точки зору на структурні компоненти діяльності вчителя фізичної культури не існує. Цю проблему розглядали В. М. Видрін [34], П. Б. Єфіменко [70], Є. П. Ільїн [84], О. В. Петунін [163], М. В. Прохорова [179], Ф. І. Собянін [195].

Є. П. Ільїн [84], аналізуючи діяльність вчителя фізичної культури, характеризує її цілі, завдання, функції та умови. На його думку, мета діяльності – формування гармонійно розвиненої особистості. Він вважає, що дана діяльність, як і будь-яка педагогічна діяльність, представляє собою безперервне вирішення педагогічних завдань. Функції, які виконуються вчителем дуже різноманітні, до них відносяться: проектувальні, управлінсько-організаторські, прогностичні, освітньо-просвітницькі, адміністративно-господарські тощо.

Є. П. Ільїн, акцентує увагу на специфічних, у порівнянні з діяльністю інших педагогів, умовах, виділяючи при цьому три групи таких умов: психічну напруженість (велика навчальна площа, наявність шуму, ризик

отримання дітьми травм); фізичне навантаження (показ фізичних вправ, він весь день знаходиться на ногах, з віком фізична підготовленість знижується); факторів зовнішнього середовища, пов'язаних з проведенням занять на повітрі (високі та низькі температури повітря вимагають гарної загартованості і хорошого здоров'я) [84, с. 179].

В. В. Давидов [44], В. М. Мельников [181], О. В. Петунін [163], Ф. І. Собянін [195] дотримуються точки зору Н. В. Кузьміної [122, 123], яка вважає, що до основних компонентів педагогічної діяльності відносяться: конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний. Проте залежно від специфіки навчального предмета психологічний зміст цих компонентів багато в чому різниться і для діяльності вчителя фізичної культури додається специфічно-руховий компонент.

Ми вважаємо, що виділені компоненти доцільно розглянути більш детально.

О. В. Петунін [162] вказував на те, що структура діяльності носить полідисциплінарний характер, аналіз названих компонентів дозволяє розглядати діяльність вчителя фізичної культури з точки зору педагогічних, методичних і психологічних аспектів. Це дає можливість розглянути її всебічно, повно і в деякій мірі реалізувати полідисциплінарний принцип, а з іншого боку, дозволяє більш повно виділити особливості професійного практичного мислення вчителя фізичної культури.

Для виявлення особливостей структурних компонентів діяльності, вчителя фізичної культури використовується модульний підхід.

Модуль є одиницею аналізу професії, це її будівельний «кубик». Фахівцями встановлено, що в структурах різних професій є повторювані елементи та відзнаки. При зіставленні професій слід оперувати загальними елементами і на їх фоні визначати специфічні особливості професії [45].

Конструктивний компонент педагогічної діяльності включає: постановку педагогом певних завдань у навчально-виховному процесі; підбір найбільш адекватних методів, засобів навчання і прийомів педагогічного

впливу; передбачення можливих труднощів у процесі вирішення висунутих завдань [162].

Конструктивна діяльність вчителя фізичної культури включає різні види планування навчання, виховання та оздоровлення. Учитель повинен конкретно планувати фізичний розвиток своїх учнів, формувати їх особистість. «Без такого перспективного роду планування, без ретельного відбору навчального матеріалу «повисають у повітрі» стратегічні завдання навчання і виховання школярів» [181].

Плануючи роботу, фахівець орієнтується на програму з предмета. У відповідність з програмою складає поточні плани. Добре продуманий план для вчителя фізичної культури, є виключно важливим орієнтиром для досягнення заданого в діяльності результату.

Висококваліфіковані педагоги не обмежуються відбором інформації на один урок, а з урахуванням особливостей взаємодії здійснюють прогностичну систему діяльності [163].

Прогностична діяльність характеризується єдністю змістовних, мотиваційних та операційних компонентів. Змістова сторона включає знання про тенденції розвитку об'єкта, прогнозу в минулому і сьогоденні. В операційний склад прогнозування входять такі розумові дії як: встановлення причинно-наслідкових зв'язків; реконструкція і перетворення уявлень; висування і аналіз гіпотез [184].

Для складання реального плану фахівця з фізичної культури необхідно:

- добре знати особливості учнів, представляти ступінь їх готовності до оволодіння програмним матеріалом;
- відбирати матеріал так, щоб він викликав в учнів інтерес, активність і потребу в самостійному оволодінні фізичними вправами;
- виділити систему рухових умінь, навичок, якостей, які будуть основою оволодіння програмним матеріалом;
- визначити коло знань, умінь, навичок, якими повинні оволодіти слабкі, середні і сильні учні [163].

«Педагогічна ідея стає продуктивною тоді, коли вона розгортається у перспективі, охоплюючи 11 шкільних років – весь навчально-виховний процес, гнучко втілюючись в його динаміці і поступовому сходженні до цілісного результату» [134].

О. В. Петунін [162] також вважає, що конструктивна діяльність вчителя високої професійної майстерності відрізняється вмінням планувати перспективно на найближчий відрізок часу – на урок, під час уроку. У конструктивній діяльності є аспект, спрямований на проектування пізнавальної та рухової активності учнів і їх особистісного розвитку. Даний компонент діяльності вчителя фізичної культури має ряд особливостей:

- недолік інформації про індивідуальні особливості школяра і, отже, недостатній їх облік у навчально-виховному процесі;
- спрямованість на середній рівень фізичної підготовленості контингенту;
- можливість використання великої різноманітності засобів, методів навчання і виховання;
- акцентування уваги в процесі діяльності на оздоровчу, загальнорозвиваючу і прикладну спрямованість педагогічного процесу;
- необхідність формувати в учнів потребу в систематичних заняттях фізичними вправами;
- вміння відбирати, будувати композиційно навчальний матеріал (наприклад, скласти комплекс вправ для розвитку швидкості, витривалості, уваги тощо);
- вміння здійснювати поточне перспективне планування;
- вміння планувати рухову і пізнавальну активність учнів.

Слід зазначити, що всі виділені елементи і особливості конструктивної діяльності вимагають наявності певних психологічних умов.

Психологічним умовою ефективної і конструктивної діяльності вчителя фізичної культури, на думку В. М. Мельникова, «є розвинена творча уява і аналітичне мислення» [181, с.192].

Проаналізувавши змістовні характеристики компоненту, ми вважаємо, що перераховані умови слід доповнити наявністю високо розвиненого практичного мислення.

Розробка перспективного плану вимагає використання основних компонентів практичного педагогічного мислення: змістовного аналізу, планування і рефлексії. В основі їх функціонування лежить виявлення внутрішніх причин ситуації, що склалася. До цих причин відносяться: вікові, індивідуальні особливості, інтереси, мотиви занять фізичною культурою, рівень фізичного розвитку учнів та ін. Тільки лише облік внутрішніх причин буде сприяти складанню ефективного плану [46].

Передбачення труднощів у вирішенні висунутих завдань, наслідків власних дій, коригування планів неможливі без опори на змістовний аналіз і рефлексію.

Організаційний компонент діяльності педагога включає в себе: організацію передачі навчальної інформації, організацію діяльності учнів, організацію власної поведінки та самоврядування. Цей компонент діяльності прийнято вважати стрижневим у праці вчителя фізичної культури [163]. Крім того, він є одним з найбільш складним у використанні. З його допомогою здійснюється реалізація та коригування проектів конструктивної діяльності.

Організаційний компонент передбачає вміння за планом організовувати навчально-виховний процес, раціонально розподіляти власні сили і час. «Уміти організувати – значить, в кожній ситуації оцінити обстановку, прийняти правильне рішення і домогтися його виконання» [181, с. 193].

Правильна подача навчального матеріалу на уроці полягає в постановці конкретних завдань перед учнями, розкритті змісту їх вирішення; показі й поясненні фізичних вправ, своєчасному наданні допомоги; адекватному управлінні учнями за допомогою перестроювань, пересувань, регулюванні фізичного навантаження і відпочинку [163; 216].

Конкретизація навчальних завдань можлива лише на основі знання закономірностей процесу навчання рухових дій (наприклад, розучити

відштовхування у стрибках у висоту способом «переступання», удосконалювати відштовхування руками в одночасному способі пересування на лижах і т.д.).

Завдання, які направлені на виховання фізичних і особистісних якостей для зміцнення здоров'я також мають конкретизуватися (наприклад, виховання сміливості за допомогою вправ на поперечині; виховання спритності у грі «Мисливці і качки»; профілактика викривлення хребта вправами на поставу тощо) [208].

Розвиваючи ідеї керування стосовно до навчально-виховного процесу, Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська [126; 127] підкреслюють, що педагогічна праця - процес рефлексивного управління. На їхню думку, гуманістична спрямованість управління у праці вчителя передбачає рефлексію, яка може здійснюватися тільки через відображення внутрішнього світу дитини. Вона дозволяє вчителю рахуватися з точкою зору учня, розуміти мотиви його вчинків, співпереживати йому. Щоб стати на позицію учня, потрібно дуже добре знати його. У цьому випадку знання виступає як основа для рефлексії. Рефлексія дозволяє вчителю доцільно організовувати поведінку і діяльність учнів, і свою власну поведінку теж.

Ми вважаємо, що дане положення характерно і для управління процесами навчання і виховання на уроках фізичної культури.

Організаційний компонент передбачає встановлення певного порядку роботи, тобто порядку виконання завдань пропонованих вчителем. «Порядок роботи» також вибирається залежно від виду та типу уроку: залежно від конкретних завдань уроку; віку, індивідуальних особливостей, підготовленості учнів, наявності приладів, в залежності від заздалегідь наміченої кривої фізичного навантаження [208; 216].

До того ж на уроці вчитель забезпечує оптимальне поєднання пізнавальної і рухової активності учнів. Моторна щільність уроку не повинна підвищуватися за рахунок скорочення часу на зорове і слухове сприйняття, запам'ятовування і осмислення навчального матеріалу. Необхідно правильно

вибирати методи навчання, суворо контролювати власні дії і спрямованість своєї уваги [83].

Нами перераховані далеко не всі аспекти організаційного компонента діяльності вчителя фізичної культури. Але вже це дає нам можливість погодитися з думкою В. М. Мельникова [181], що даний компонент діяльності вимагає від учителя гнучкості та критичності розуму, ініціативності, наполегливості, рішучості, організованості, спостережливості і на нашу думку, професійного мислення.

Комунікативна діяльність є невід'ємним компонентом будь-якої педагогічної діяльності.

Комунікативний компонент діяльності вчителя фізичної культури в першу чергу визначається вмінням будувати конструктивні взаємини з учнями.

Аналізуючи психологічний зміст діяльності, Ю. Н. Кулюткін і Г. С. Сухобська вказують на необхідність виділення центральних системоутворюючих відносин структурної клітинки, що лежить в основі будови конкретної діяльності. Вони пишуть: «у вихідному, первинному, нероздільному ставленні виступає – в найбільш загальному вигляді, звичайно, – відношення «вчитель-учень» [127, с. 9].

Ми вважаємо, що в діяльності вчителя фізичної культури взаємодії між учителем і учнем відіграють першорядну роль і ці відносини поєднують інші типи відносин учителя.

Крім цього існує думка, що психологічний аналіз діяльності вчителя має здійснюватися через змістовне розкриття цього відношення. Предметна діяльність і спілкування є двома найважливішими сторонами людського буття між якими є різноманітні переходи, «і, зокрема своєрідність діяльності вчителя як раз і будується за типом спілкування, за типом взаємодії та комунікації в системі «вчитель-учень» [127, с. 10].

Сказане вище, на нашу думку, посилює значимість комунікативного компоненту в діяльності вчителя фізичної культури.

Професійне спілкування, вважає О. В. Петунін [163], починається задовго до акту безпосередньої взаємодії. Учитель на основі вивчення класу і окремих учнів з урахуванням своїх можливостей прогнозує майбутнє спілкування, уточнює його мету, продумує модель ситуації спілкування або того, що має відбутися після спілкування, оцінюються можливі наслідки спілкування.

Успіх роботи вчителя фізичної культури залежить не тільки від нього, а «визначається в першу чергу тими взаємовідносинами, які складаються між викладачем і учнями» [73].

Уміння, необхідні вчителю фізичної культури для реалізації комунікативної діяльності поділяються на три групи.

До першої відносяться – власне комунікативні, які виражаються в умінні вступати в контакт з людьми, будувати ділові та особистісно-емоційні відносини. У другу групу входять дидактичні вміння, вони припускають ясне і доступне пояснення навчального матеріалу. Учитель не тільки без труднощів розповідає учням про фізичну вправу, але і вказує, як можна не допустити і виправити помилку [84, с. 187].

До дидактичного відносять вміння пробудити інтерес до предмету, вдосконалювати рухову потребу учнів. Вчителю необхідно оцінювати труднощі навчального матеріалу, орієнтуючись не на свої можливості, а на можливості учнів. «Тільки тоді він зможе зробити важке - легким, складне - простим, незрозуміле - зрозумілим, пробудити в учнів активну самостійну думку, зможе передати свою переконаність» [84, с. 189].

Реалізація дидактичних умінь на високому професійному рівні можлива в тому випадку, якщо педагог зможе застосовувати теоретичні знання у практичній роботі.

Третю групу складають ораторські вміння. Вони необхідні, перш за все, для здійснення освітньої функції [84, с. 190].

В комунікативній діяльності вчителя велику роль відіграє педагогічний такт. Мається на увазі прояв відчуття міри, вибір найбільш доцільних форм

педагогічних впливів у процесі роботи. Педагогічний такт не має готових рецептів. Це творчість педагога, це є виражене прагнення до пошуку найкращої форми і змісту своєї діяльності. Основу його складають, з одного боку уважність, яка проявляється в умінні зрозуміти переживання, психічний стан дитини, у прагненні допомогти йому, з іншого - вимогливість і повагу до особистості дитини [128].

Прояв педагогічного такту неможливо без знань особливостей характеру, темпераменту, здібностей учнів.

Таким чином, стрижнем психологічних основ комунікативного компонента діяльності вчителя фізичної культури, на нашу думку, є не лише моральні риси його особистості (чуйність, доброзичливість, чесність, вимогливість та інші), але і практичне мислення.

Гностичний компонент діяльності полягає в пізнанні і розумінні закономірностей педагогічного процесу, особливостей його розвитку.

Даний компонент передбачає вивчення:

- змісту способів впливу на інших людей;
- вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів;
- особливостей фізичної підготовленості, відносин до фізичної культури, образу фізичного «Я» у школярів;
- особливостей процесу і результатів власної діяльності, її позитивних сторін і недоліків та власної поведінки [84; 145].

Гностичний компонент ґрунтується на здатності людини адекватно сприймати, оцінювати інших і реально оцінювати власні можливості. Крім цього він ґрунтується на закладеній системі загальних і спеціальних знань, широті кругозору.

Практична діяльність учителя фізичної культури дуже різноманітна, її умови постійно змінюються. Отже, перенесення теоретичних знань у практику не є прямим; він включає цілий ряд перехідних ланок, пов'язаних з перетворенням теоретичних знань, які інтегруються навколо практичних проблем і переводяться на мову практичних дій вчителя. Цей компонент

розвивається не тільки в умінні грамотно оперувати знаннями, але головним чином, «в умінні піддавати глибокому науковому аналізу ту чи іншу педагогічну ситуацію, стан вихованців, свої дії і вчинки» [211].

Постановка конкретних завдань і підбір навчального матеріалу уроку залежить від віку учнів, рівня їх фізичного розвитку та підготовленості, етапу навчання, місця даного уроку в режимі навчального дня, якості устаткування та інших чинників. Наявність настільки великої кількості складових компонентів уроку припускає безліч варіантів їх поєднання, необмежені можливості у варіюванні структури уроку. Крім того, на уроках вирішуються різні за характером освітні, оздоровчі і виховні завдання, застосовуються різні види фізичних вправ, які на практиці також мають необмежені можливості варіантів поєднання. Все це пред'являє високі вимоги до гностичного компонента діяльності та мислення вчителя [163; 181; 233].

Л. В. Заніна [77] пише, що реалізація даного компонента залежить від рівня розвитку рефлексії мислення, від розвитку вміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, структурувати їхні зв'язки і відносини.

Здійснення цього виду діяльності в динамічних умовах уроку вимагає усвідомленого володіння методами педагогічної психології (спостереження, бесіда, опитування та ін.), а також різноманітними методичними прийомами навчання і виховання. «Гностичну діяльність необхідно розглядати як одне з основних умов удосконалення всіх інших компонентів роботи педагога, так як вона спрямована на самостійне володіння професійною майстерністю».

Руховий компонент діяльності вчителя фізичної культури є, як вже вказувалося, специфічним [85]. Він знаходить своє відображення в техніці виконання вчителем фізичних вправ.

Хороша техніка, правильний показ фізичних вправ багато в чому визначають ефективність навчання школярів.

Показ фізичних вправ має своїм завданням створення в учнів зорового образу рухів, які досліджуються. Для створення максимально точного образу вчитель повинен акцентувати увагу учнів на особливостях рухової дії, яка

виконується; виділяти причини її виконання, особливості спільної структури рухів і її окремих деталей у їх взаємозв'язку. Тобто, тільки аналітичний метод показу допомагає учням засвоїти рух за короткий термін і найбільш правильно [208].

Наочний образ, що отримується в процесі сприйняття вправи, яка досліджується, буде більш чітким і міцно закріпленим в пам'яті лише тоді, коли всі його суттєві деталі отримують відповідні словесні позначення. При вивченні рухів в словесній формі потрібен опис рухової дії (супровід показу поясненням). Такий опис має бути складено за планом, в якому суттєві сторони вправи, яка досліджується, повинні бути представлені не хаотично, а в певному порядку. Щоб навчити учнів, наприклад, повороту на лижах при спуску, вчителю потрібно привернути увагу учнів до конкретних рухів, з яких складається цей поворот; зв'язати їх з такими явищами як швидкість руху під час спуску, вплив на швидкість крутизни схилу, значення переміщення центру ваги власного тіла і т.д. Якщо вчитель не може забезпечити це, учні в свою чергу не зможуть зрозуміти сутність даної рухової дії і, отже, не зможуть правильно освоїти техніку елементу [211].

В. М. Мельников писав: «В процесі викладання біології чи фізики іноді можна миритися з тим, що учень має тільки уявлення та поняття, але не вміє посадити і виростити рослину, виправити пошкодження електричної мережі і т.д. То в області навчання фізичним вправам немислимо, щоб учень мав тільки уявлення та поняття, навіть самі правильні, і не мав відповідних умінь і навичок» [181, с. 180].

Для того щоб процес формування умінь і навичок проходив ефективно вчителю необхідно не тільки володіти ними, а й знати їх психологічну структуру, стадії формування, механізми перенесення, вміти переробляти навик, якщо він виявився неправильним або мало ефективним і відповідно виробити новий. Він повинен висувати рухові завдання та надавати учням допомогу у їх вирішенні.

Всі перераховані компоненти педагогічної діяльності вчителя фізичної культури: конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний, руховий впливають на школярів не самотійно, а через інтегруючу функцію – навчання, виховання, оздоровлення. У реальній педагогічній діяльності вони перебувають у тісному взаємозв'язку [163; 205].

Ф. І. Собянін [195] пропонує рівневу структуру діяльності, виділяючи при цьому три рівня: загальнопедагогічний, спеціальний і особистісний.

Перший рівень повинен бути узгоджений з загальнопедагогічними визначеннями, які розглядають дидактична діяльність, яка забезпечує навчально-виховний процес.

Другий – повинен показати специфіку діяльності фахівця, тому, що він функціонує у сфері фізичної культури і його специфіка визначається структурою та особливостями цієї області. Взаємодія компонентів всередині структури, визначає особливості діяльності будь-якого фахівця фізичної культури. «Тому можна сказати, пише автор, що вчитель фізичної культури в процесі своєї роботи, виконує свої функції в області фізкультурної освіти, в області спорту, фізичної рекреації і рухової реабілітації» [195, с. 70].

Третій рівень – особистісний, він визначається гностичним, організаторським, конструктивним компонентами, додатково включає руховий (він не тільки відображає специфіку діяльності вчителя фізичної культури, а й служить необхідною умовою реалізації будь-якого іншого) і оцінювально-рефлексивний компонент (додаток А).

Аналіз літератури свідчить про те, що в даний час розробляються проблеми пов'язані так чи інакше з діяльністю вчителя фізичної культури, але необхідність у проведенні подальших досліджень, які дозволили б створити, більш об'єктивну професіографічну картину діяльності.

Удосконалення професіографічної картини діяльності, на думку Ф. І. Собяніна [195], дозволить уточнити і більш глибоко вивчити фактори, що сприяють швидкому професійному становленню.

Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури, тобто «акме» (вершина, зрілість), як вважає автор, як у статиці, так і в динаміці досліджується недостатньо. Недостатньо вивчені шляхи і способи досягнення вершин професійної майстерності. Вважається, що одним з найбільш важливих ознак високого професіоналізму є наявність професійної індивідуальності, яка виявляється у сформованій з роками і досвідом авторській системі діяльності.

Аналіз змісту діяльності вчителя фізичної культури дозволяє виділити ряд функцій його педагогічного мислення. Як відомо функціональна сторона мислення вчителя служить для забезпечення педагогічного процесу і характеризується такими особливостями:

- діагностична функція передбачає вивчення учнів, пізнання педагогічної ситуації, отримання зворотного зв'язку щодо виконуваної професійної діяльності;
- стимулююча функція полягає у спонуканні учнів до прояву інтелектуальної і рухової активності за допомогою різноманітних педагогічних впливів;
- розвиваюча функція передбачає осмислення засобів формування провідних соціально-корисних і рухових якостей учня;
- компенсаторна функція проявляється в умінні мислити категоріями успіху, вмінні бачити позитивне у невдачі, це допомагає вчителю знаходити нові засоби та шляхи вирішення педагогічних проблем;
- оцінювальна функція передбачає повідомлення учням оцінки про ступінь результативності їх різноманітних дій;
- самовдосконалююча функція на основі професійного мислення, у вчителя виникає можливість уникнути імпульсивної або рутинної педагогічної діяльності [34; 94].

Виходячи з цього переліку, можна сказати, що функції мислення в діяльності вчителя фізичної культури досить різноманітні і тим не менш у

цьому переліку, можна виділити дві основні функції: діагностичну і перетворювальну.

Обидві ці функції здійснюються в контексті конкретних педагогічних ситуацій і завдань, з яких складається педагогічна діяльність.

Найбільш характерною рисою будь-якої педагогічної ситуації є деяка неузгодженість між метою і можливістю її безпосереднього досягнення. Мета – це очікуваний результат, який належить отримати, а для цього необхідно розпізнати педагогічну реальність, в якій виникають певні труднощі. Зняття цієї проблемності і є процес вирішення задачі [83].

Опановуючи вміння поставити «педагогічний діагноз», вчитель прагне виявити причини дисгармонії у психічному та фізичному розвитку учнів; фіксує найбільш типові показники негативних проявів, шукає ті позитивні риси і якості на які можна опертися в індивідуальній роботі; вчиться сприймати дитину як цілісне психічне утворення.

Результатом пізнання є розуміння причин виникаючих педагогічних труднощів і орієнтація вчителя на способи їх подолання.

Л. М. Мітіна [142], А. А. Реан [182; 183] у педагогічній діяльності виділяють такі когнітивні дії як бачення і фіксація проблеми; формулювання проблеми, класифікація проблеми. Такі дії включають в себе також аналіз педагогічної ситуації; встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відносин між елементами ситуації та їх актуальним значенням; розпізнавання ступеня випадковості-закономірності виникнення ситуації; уявне моделювання відносин в ситуації, яка розв'язується.

У діяльності вчителя фізичної культури функції мислення різноманітні, крім названих, до них відносяться функції: конструювання, прогнозування, проектування, комбінування, оцінювально-регулятивна та контрольнo-коригуюча.

У даний момент недостатньо досліджена така важлива педагогічна якість, як проєктивна, котра полягає в умінні прогнозувати подальший розвиток фізичних і рухових якостей своїх вихованців на основі первинних

результатів педагогічного впливу. Тобто саме вчитель фізичної культури, спираючись на педагогічну спостережливість, маючи педагогічну уяву, повинен виявити серед своїх учнів фізично обдарованих дітей, вчасно спрямувати розвиток їх здібностей у той або інший вид діяльності.

Як правило, більшість учителів здійснює професійну діяльність на репродуктивному рівні: вчитель навчає учнів так, як учився сам, як його навчали, що він сам знає. Закономірно, що урок, проведений на такому рівні, не буде ефективним. Творча майстерність вчителя фізичної культури, високий професійний рівень його діяльності, відповідність фізичних занять індивідуальним можливостям і здібностям учнів, уміння створити позитивний фон – усе це підвищує ефективність роботи педагога [95].

У діяльності вчителя фізичної культури кожен момент навчання руховій дії пов'язаний з реалізацією різних компонентів діяльності і вирішенням комплексу завдань (освітніх, виховних та оздоровчих). Вплив вчителя на учнів повинен здійснюватися з урахуванням вікових, індивідуальних, типологічних особливостей, особливостей фізичного розвитку.

На уроці вчителю необхідно оптимально поєднувати пізнавальну та рухову активність учнів, активізувати їх діяльність. Управління діяльністю і поведінкою учнів вимагає використання різноманітних прийомів педагогічного впливу, методів і засобів навчання, коригування їх залежно від мінливої ситуації [30].

Виходячи з даних характеристик, можна сказати, що педагогові для забезпечення ефективності вирішення педагогічних завдань, необхідно регулярно використовувати комбінаційний метод. Це означає, що мислення вчителя фізичної культури виконує комбінаційну функцію.

Елементи педагогічної праці вчителя фізичної культури відрізняються підвищеною динамічністю (умови, методи, прийоми, засоби, стан учнів і т.д.). До того ж мінливість, суперечливість педагогічних ситуацій обумовлює високу оперативність, гнучкість розумових процесів, здатність до постійного

пошуку; бачення проблем, формування нестандартних завдань. Перераховані особливості характеризують мислення вчителя як діалектичне.

Таким чином, діяльність вчителя фізичної культури дуже різноманітна, досить специфічна, мислення в даному виді діяльності функціонально-діалектичне. Виконання її на високому професійному рівні вимагає не тільки високого рівня розвитку розумових операцій, але і в цілому високорозвиненого практичного мислення.

1.3 Професійне мислення вчителя фізичної культури в структурі його педагогічної діяльності

Стан сформованості педагогічного мислення дозволяє оцінити ступінь готовності вчителя до професійної діяльності. Об'єктивним показником сформованості професійного мислення вчителя фізичної культури є компетентне вирішення професійних завдань і ситуацій. Цей стан характеризується інтегральним станом особистості, який поєднує оптимальну суму спеціальних знань, умінь і практичних навичок, професійно важливі здібності та особистісні якості, професійно-педагогічну спрямованість, що в сукупності обумовлює високу ефективність професійної діяльності [94].

Складовими компонентами професійного мислення вчителя фізичної культури є психолого-педагогічні, суспільно-політичні та спеціальні знання, його професійні та особистісні якості, особливості розумової діяльності, бачення й осмислення ним професійних цінностей – школи, учнів, навчально-виховного процесу тощо.

В окремих наукових працях професійне мислення вчителя розглядається як «педагогічний розум», як «педагогічна раціональність» [125; 154].

Об'єктивним показником сформованості професійного мислення вчителя фізичної культури є компетентне вирішення професійних завдань та

ситуацій. Його формування відбувається шляхом розвитку уміння спостерігати та аналізувати педагогічний процес, уміння бачити причинно-наслідкові зв'язки, уміння точно формулювати педагогічні завдання, здатності розв'язувати поставлені завдання, ставити питання тощо.

Водночас професійна діяльність вчителя фізичної культури, що ґрунтується на сформованості його професійного мислення, передбачає наявність у нього комплексу важливих властивостей особистості, котрий забезпечує високий рівень самоорганізації діяльності, гуманістичну спрямованість вчителя, його професійні знання, уміння та навички, педагогічні здібності та педагогічну техніку [68].

Особистість майбутнього вчителя фізичної культури формується у певному навчально-пізнавальному середовищі та реалізується у процесі професійної діяльності та педагогічного спілкування. За своїм змістом та характером його діяльність складає своєрідну «мегадіяльність», сутність якої зводиться до того, що вона спрямовується на організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів [3].

Педагогічна діяльність ставить перед вчителем фізичної культури особливі вимоги до його особистісних якостей. Відповідно й предметом його педагогічного впливу виступає не учень сам по собі, а характер та ефективність його навчально-пізнавальної діяльності. Планування та організація цієї діяльності, управління нею складають ключове завдання педагогічної діяльності вчителя фізичної культури [206].

У наукових працях професійна діяльність вчителя фізичної культури розглядається як процес вирішення великої кількості педагогічних завдань, які постійно виникають і відрізняються одне від одного своїм змістом і складністю.

Так, проведені відомим вченим Л. С. Виготським [33] дослідження засвідчили, що професійна діяльність вчителя-професіонала має спрямовуватись на створення нових форм навчально-пізнавальних взаємин

між ним та учнями засобами розвиваючого навчання, здатних повноцінно існувати та діяти в новому світі.

В. А. Сластьонін [192] виділяє теоретичний і практичний компоненти готовності педагога до здійснення практичної діяльності. Зміст теоретичної готовності проявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. Зміст практичної готовності виражається у зовнішніх (предметних) уміннях. До них належать організаторські і комунікативні.

Вважається, що теоретична підготовленість учителя фізичної культури полягає в наявності психолого-педагогічних, медико-біологічних і спеціальних знань.

Крім того, теоретична підготовленість передбачає знання ідей, понять, законів, закономірностей і принципів загальної теорії управління і теорії управління педагогічним процесом, розуміння взаємозв'язку і взаємозалежності.

В свою чергу, методологічна підготовленість учителя фізичної культури передбачає систему знань про закономірності розвитку природи і суспільства; про людину як особистість індивідуальність; знання про форми і методи наукового пізнання та їх еволюцію; знання способів управлінської практики, способів перекладу теоретичних положень на мову конкретних методичних розробок; знання про взаємозв'язок фізичного, психічного і соціального здоров'я людини і суспільства; про сферу освіти, сутності, змісту і структури освітніх процесів; про історію сучасних тенденцій розвитку психолого-педагогічних концепцій і людину як суб'єкта педагогічного процесу та ін. [203].

Також слід враховувати, що методологічна підготовленість включає в себе знання методів і прийомів педагогічної праці, знання способів конструювання нових прийомів і методів вирішення управлінських завдань; знання методики викладання фізичної культури.

Зазначимо, що практична підготовленість учителя фізичної культури передбачає наявність знань гностичного, конструктивного, організаторського, комунікативного та дослідницького характеру управлінської діяльності педагога. Це знання про технології організації педагогічного процесу в різних соціокультурних умовах; про особливості проектування, реалізації, оцінювання та корекції освітнього процесу; про особливості розробки навчально-програмної документації та її використання; про особливості застосування педагогічних технологій у роботі з дітьми різного віку та рівня розвитку [204].

Аналіз педагогічної і психологічної літератури свідчить, що проблема сформованості професійного мислення в структурі професійної діяльності широко вивчається в декількох наукових напрямках: педагогічному, психологічному, акмеологічному, включаючи різні рівні.

На особистісному рівні (К. А. Абульханова-Славська [1], І. С. Кон [109], А. І. Міщенко [143], В. Стрельников [201] та ін.) професійне мислення в структурі педагогічної діяльності розглядається як прояв індивідуально-особистісних якостей, як процес формування морально-психологічних якостей особистості, що визначають ставлення до професійної діяльності, що забезпечують її успішне здійснення. Мета формування професійного мислення полягає в полегшенні процесу адаптації до діяльності, в оволодінні операційною, моральною, психічною, організаційною її сторонами. Структура мислення на даному рівні розглядається як сімптокомплекс ознак: волеволі якості, спрямованість інтелектуальних процесів, спеціальна спостережливність, творча уява, здатність до саморегуляції та ін.

На функціональному рівні М. В. Карченкова [94; 95] розглядає професійне мислення в структурі педагогічної діяльності як адекватне відображення спеціальності, професійну майстерність, вміння мобілізувати необхідні фізичні і психічні ресурси для реалізації діяльності. Ряд інших вчених (Н. Ю. Зубанова [81], О. В. Киричук [99] та ін.) розуміють його на

функціональному рівні як максимальну працездатність, сутність її вони бачать в передстартовій активізації психічних функцій.

Професійне мислення в структурі педагогічної діяльності як категорія теорії діяльності розглядається такими вченими як А. Ф. Линенко [133], О. В. Петунін [162] як результат процесу підготовки – «професійне мислення... не тільки як робоча мобілізація професійних та психічних можливостей, але і як вищий професіоналізм».

На особистісно-діяльнісному рівні (А. А. Деркач [49], О. О. Солтик [196], В. А. Стоянов [200], А. Bandura [232] та ін.) професійне мислення в структурі педагогічної діяльності розглядається як цілісний прояв усіх сторін особистості, як система мотивів, відношень, установок, рис особистості, накопичення знань, умінь, навичок, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції.

Представлені наукові напрямки дозволяють нам віднести професійне мислення в структурі здійснення успішної діяльності вчителя фізичної культури до категорії особистісно-діялісного рівня.

Це обумовлено, в першу чергу, сутністю самого процесу управління педагогічним процесом, компонентами і змістом управлінських функцій, що включають мотиваційно-цільову, інформаційно-аналітичну, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольно-регульовану і оціночно-результативну, а також вимогами до педагога, як суб'єкта, який здійснює даний вид діяльності [196].

Особистість педагога і його професійна підготовка завжди займала і займає одне з центральних місць в системі педагогічної освіти. Не випадково найважливішим науковим напрямом у галузі освіти була і залишається подальша розробка проблеми формування професійного мислення в структурі здійснення своєї професійної діяльності [13].

Грунтуючись на цій концепції, А. І. Щербаков [225] запропонував функціонально-кваліфікаційну характеристику діяльності педагога, виокремивши в ній загальнопрофесійну і спеціальну підсистеми.

Загальнопрофесійні функції (конструктивна, комунікативна, організаторська й дослідницька) розглядалися ним через призму умов творчого вирішення педагогічних завдань. До специфічної підсистеми були віднесені: інформаційна, мобілізаційна, розвиваюча і орієнтаційна функції. У комплексі вони повинні бути спрямовані на вирішення конкретних завдань навчання, виховання та розвитку дітей.

З точки зору досліджуваної нами проблеми, особливий інтерес представляють підходи до формування професійного мислення в структурі професійної діяльності, розроблені в працях А. А. Деркача [49], С. І. Єршової [63], А. С. Роботової [24], Л. П. Сущенко [205], О. В. Тимошенко [211] та інші. У них в якості основних компонентів кваліфікаційної характеристики фахівця виступають педагогічні вміння та навички, а їх формування розглядається як складова частина системи вузівської підготовки.

Принципово нову точку зору на питання сформованості професійного мислення в структурі педагогічної діяльності висловлюють психологи Л. С. Виготський [33], М. М. Кашапов [97], які розглядають його в контексті соціальної установки особистості і ціннісної орієнтації. До цієї ж точки зору пізніше приєдналися і педагоги [29, 31, 39, 43, 46, 226 та інші].

У дослідженні К. М. Дурай-Новакової [61] професійне мислення в структурі педагогічної діяльності розглядається як активно-дійовий стан особистості, що забезпечує швидку адаптацію та використання в процесі практичної роботи придбаних в навчальному закладі знань і вмінь. Визначаючи структуру майбутньої педагогічної діяльності вчителя виділяються п'ять компонентів: 1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); 2) орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання про зміст професії, вимоги професійних ролей, способи вирішення професійно-педагогічних завдань); 3) емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога); 4) операційно-діяльний (мобілізація і

актуалізація професійних знань умінь і навичок і професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог і умов педагогічної діяльності); 5) установчо-поведінковий («настрій» на сумлінну роботу).

Ми схильні розцінювати готовність вчителя фізичної культури до вирішення навчально-виховних завдань як якість особистості, що є результатом сформованого професійного мислення.

Спираючись на концепцію А. С. Роботової, Т. В. Леонтьєвої, І. Г. Шапошнікової [24], ми виділяємо в структурі і змісті професійної готовності педагога до педагогічної діяльності дві основні складові: мотиваційно-особистісну і виконавчу.

Кожна з цих складових включає ряд компонентів. Так мотиваційно-особистісна складова нами представлена наступними компонентами: системою мотиваційно-цінносних орієнтацій, комплексом професійно-значущих особистісних якостей. Виконавча сторона припускає наявність наступних компонентів: когнітивного і операційно-діяльнісного.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає в себе позитивне ставлення до такого виду діяльності як управління педагогічним процесом, потребою успішно вирішувати навчально-виховні завдання, інтерес до процесу їх вирішення, прагнення добитися успіху і показати себе з кращого боку. Відображаючи морально-психологічний зміст, цей компонент несе в собі потребу в самоврядуванні, прагненні самостійно ставити і досягати цілей професійно-творчої діяльності; прагнення до вольового напруження при досягненні цих цілей; комплекс уявлень про себе як професіонала. Без мотиваційної спрямованості суб'єкта на оволодіння знаннями особливостей та специфіки управління педагогічним процесом ефективність навчального процесу буде мінімальною навіть у тому випадку, навіть якщо учень має в достатній мірі розвинений інтелект і особисті фізичні якості.

Діяльність не завжди є вільною від впливів ціннісних орієнтацій. На думку вчених [17; 70; 153], вони пов'язані зі специфічними типами цільових уподобань. Однак нерідко в поняття «цінність» вкладається різний зміст, що

призводить до невизначеності його обсягу та змісту (ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації, гуманістичні цінності, педагогічні цінності і т.д.).

Слідом за іншими дослідниками [4, 231, 227] ми розуміємо під педагогічними цінностями такі їх особливості, які дозволяють не тільки задовольнити актуальні потреби педагога, але і служать орієнтирами його соціальної та професійної активності.

За словами В. І. Горової [40], проблема педагогічних цінностей у педагогіці знаходиться лише в стадії часткової розробки, що пояснюється, ймовірно, занадто широким спектром їх розгляду.

На думку Е. Н. Шиянова [227], система педагогічних цінностей включає в себе:

- цінності, пов'язані із затвердженням особистістю своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значимість праці, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим оточенням і т.д.);
- цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, обмін духовними цінностями тощо);
- цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (розвиток професійно-творчих здібностей; залучення до світової культури, постійне самовдосконалення та ін.);
- цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію (творчий характер праці, романтичність і захопливість педагогічної професії тощо);
- цінності, що дають можливість задовольнити прагматичні потреби (одержання гарантованої державної служби, оплата праці, тривалість відпустки та ін.).

Окреслені вище підходи дають досить повне уявлення про мотиваційно-ціннісну сферу діяльності вчителя фізичної культури і тому цілком можуть служити підставою для визначення системи ціннісних орієнтацій його професійної діяльності.

До них ми віднесли:

- осмислення соціальної значимості педагогічної діяльності вчителя фізичної культури;
- усвідомлення важливості професійної діяльності для педагогічного колективу та учнів;
- осмислення значимості спілкування для досягнення цілей і вирішення навчально-виховних задач;
- розуміння творчого характеру педагогічної праці;
- захопленість своєю роботою, націленість на досягнення найвищих результатів;
- повага до особистості учня;
- прагнення вдосконалювати свою професійну підготовку.

Певний інтерес для нашого дослідження представляє підхід, запропонований Л. В. Зубченко [82]. Визначаючи комплекс особистісних якостей, необхідних педагогу фізичного виховання і спорту, автор виділяє:

- ідейно-політичні характеристики особистості (ідейна переконаність; моральна чистота, чесність; принциповість);
- організаційно-педагогічні якості (організованість; захопленість; спостережливість; ерудованість; творчий підхід до роботи; відповідальність та ін.);
- вольові якості (цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, наполегливість, самовладання, дисциплінованість та ін.);
- якості підтримки оптимальних відносин з людьми (об'єктивність в оцінках людей, справедливість, обов'язковість, увага до людей, чуйність, доброзичливість, самокритичність та ін.).

У нашому дослідженні ми надаємо особливу значимість когнітивному компоненту професійного мислення вчителя фізичної культури, тому що вважаємо, що поведінка людини детермінована його знаннями. А значить, студенти з високим рівнем розвитку когнітивного компонента зможуть більш

успішно і творчо реалізовувати завдання управління педагогічним процесом на уроках фізкультури.

Слід зазначити, що когнітивний компонент, формується в ході навчального процесу і передбачає засвоєння педагогом інтегрованих методологічних, теоретичних, методичних та практичних знань.

Операційно-діяльний компонент професійного мислення має складну структуру. Загальновідомо, що професійні знання є основою формування професійного мислення.

Терміном «вміння» прийнято позначати систему дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями [160; 161].

На думку З. Ф. Єсаревої [64], вміння, поряд із знаннями, є «знаряддям праці» педагога. Інакше кажучи, вміння – це знання в дії.

Наша позиція у цьому питанні полягає в наступному. Якщо під управлінськими знаннями ми розуміємо необхідний обсяг інформації в напрямку соціального і педагогічного управління, пов'язаний з якісною своєрідністю їх застосування в навчально-виховному процесі, то управлінські вміння розглядаються нами як здатність педагога швидко і результативно використовувати отримані знання в практичній діяльності. Тоді їх сформованість професійного мислення може вважатися як результат готовності педагога до виконання навчально-виховних функцій з максимальною успішністю.

Саме таке розуміння вміння послужило для нас відправним моментом в аналізі питання професійних умінь вчителя фізичної культури в процесі управління педагогічним процесом.

Автори виконаних до теперішнього часу наукових досліджень [107, 116, 194] визначають декілька груп таких умінь:

- планування (планувати організацію процесів навчання, виховання і розвитку учнів; планувати власну професійну діяльність, методичне та технологічне забезпечення вирішення поставлених завдань);

- організація (організувати власну діяльність відповідно до навчального плану, обмін досвідом інформації; застосовувати новітні методичні розробки в складанні планів; постійно підвищувати кваліфікацію, вдосконалювати власну діяльність відповідно до плану та ін.);
- контроль (розробляти схему спостереження за роботою на заняттях, питання для здійснення тематичного та фронтального контролю; спостерігати за діяльністю учнів в процесі їх роботи, за взаєминами між учнями; фіксувати результати спостережень; аналізувати результати роботи, досягнення і невдачі учнів, педагогічну документацію та ін.);
- координація (вивчати педагогічну майстерність, соціально-психологічні особливості кожного індивіда, процес виконання завдань; коригувати діяльність учнів на основі аналізу їх роботи, власну організаторську діяльність; регулювати хід освітньо-виховного процесу на заняттях; координувати свої дії з діями колег в процесі професійної діяльності та ін.);
- комунікативність (володіти собою в практичних педагогічних ситуаціях; передбачати конфлікти і запобігати їм; правильно сприймати критику і враховувати її у своїй діяльності; розуміти і оцінювати можливості учнів; орієнтуватися у взаємовідносинах з ними; будувати свої взаємини з колективом на основі взаємної довіри співробітництва та ін.)

На думку А. К. Маркової, Т. А. Матиса, А. Б. Орлова [139] педагогічні вміння вчителя, об'єктивно необхідні для оволодіння професією, які включають в себе постановку завдань і організацію ситуації, застосування педагогічних прийомів впливу, використання педагогічного самоаналізу. Це:

- вміння побачити в педагогічній ситуації проблему і оформити її у вигляді педагогічних завдань, при постановці яких орієнтуватися на учня як на активного учасника навчально-виховного процесу.

В свою чергу вчитель фізичної культури під час виникнення педагогічної ситуації повинен уміти вивчити і перетворити педагогічну ситуацію, вирішуючи певні педагогічні завдання, а також прийняти оптимальне педагогічне рішення для безконфліктного розв'язання даної ситуації:

- вміння гнучко перебудовувати педагогічні цілі й завдання в міру зміни педагогічної ситуації, передбачати близькі й віддалені результати.

На нашу думку вчитель фізичної культури повинен намагатися досягнути найбільш позитивний результат при вирішенні педагогічної ситуації використовуючи, як показує практика, демократичні і максимально толерантні способи їх розв'язання:

- вміння проводити педагогічний самоаналіз на основі використання психолого-педагогічних знань і передового педагогічного досвіду (фіксувати, реєструвати процес і результати своєї праці).

Стосовно вчителя фізичної культури це вміння дає можливість бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати і узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших, будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності, тобто проходить процес самовдосконалення і самореалізації.

Ми пропонуємо наступну градацію умінь вчителя фізичної культури, які на нашу думку, є складовими компонентами його професійного мислення. Це:

1. Гностичні вміння або як їх ще визначає А. А. Деркач [49] – антиципаційні (уміння передбачати, точно і далеко прогнозувати) включають: вміння аналізувати навчально-педагогічний процес; розчленовувати цілісне явище на структурні елементи в зв'язку з формулюванням навчально-педагогічних завдань; виявляти і встановлювати зв'язки між навчальною та педагогічною діяльністю; оцінювати умови, методи, засоби і результати педагогічного впливу; передбачати стан суб'єктів; оцінювати когнітивні можливості школярів

і співвідносити їх з майбутньою діяльністю; аналізувати досягнуті успіхи з розвивального ефекту.

2. Конструктивні вміння – уміння моделювати майбутній навчально-виховний процес і визначати місце педагогічного впливу в ньому; складати план діяльності учнів і особистих дій; системно проектувати стратегічну, тактичну й операційну мету; формулювати цілі діяльності суб'єктів педагогічного процесу; здійснювати вибір стратегії навчання з урахуванням особистісно-орієнтованого характеру; аналізувати навчальну інформацію з різних підстав; передбачати і намічати шляхи подолання можливих труднощів у діяльності учнів по оволодінню фізичними вміннями і якостями; здійснювати вибір та обґрунтування рішень на основі системного, рефлексивного і ситуаційного підходів; на основі проєктивних рішень передбачати в кожному конкретному випадку підвищення якості навчання; визначати найбільш раціональні види самостійної діяльності учнів на уроці; проектувати адекватні цілям і завданням форми, методи і засоби навчання.
3. Організаторські вміння – реалізовувати систему педагогічного управління в процесі організації пізнавальної та фізкультурно-практичної діяльності школярів; організовувати індивідуальну і колективну діяльність учнів у різних формах навчальної та позанавчальної фізкультурної та спортивної діяльності; забезпечувати оволодіння учнями фізичними вміннями та навичками; забезпечувати якість фізичної підготовки на основі принципу запобігання помилок і усунення їх причин; організовувати різноманітні види контролю: самоконтроль, взаємоконтроль, «зворотній зв'язок» [187].
4. Комунікативні вміння – здійснювати передкомунікативне орієнтування; вступати в контакти з суб'єктами, стимулювати їх; впливати на перебудову психологічного стану учнів за допомогою спілкування; передбачати конфлікти і запобігати їх на стадії дозрівання; створювати відчуття радості досягнення мети та фізичного

самовдосконалення, задоволення від можливості проявляти свої здібності; використовувати різні методи і засоби спілкування [97].

Для того, щоб намітити шляхи формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури, необхідно виявити його якісні рівні.

Виходячи з теорії рівневого підходу, під рівнем ми розуміємо ставлення «вищих» і «нижчих» рівнів розвитку структур окремих об'єктів і процесів.

Основними критеріями визначення рівня є: належність систем до різних класів складності; специфічність законів і закономірностей кожного рівня; підпорядкування законів та систем нижчих рівнів законам і системам вищих рівнів; походження систем кожного наступного рівня з основних структур попереднього, при цьому утворення кожного наступного відносяться до утворень попереднього як система до своїх елементів [219].

У роботах В. В. Рибалки [185] намічені наступні шляхи переходу системи з рівня на рівень: ускладнення розвитку елементів, що призводить до ускладнення структури, створення більш досконалої системи відносин між елементами, тобто створення більш досконалої структури з подальшим перетворенням елементів до рівня розвитку структури; одночасне вдосконалення елементів та структури.

В основу класифікації діяльності вчителя, запропонованої Н. В. Кузьміною [123], покладені різні рівні алгоритмів направляючої системи дій, отримання інформації, переробки і відповідно до неї прийняття нових рішень. В результаті професійна діяльність відповідає одному з рівнів: репродуктивному, адаптивному, локально-модульованому, системно-модульованому.

У класифікації В. А. Сластьоніна виділені наступні рівні: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий [193].

Класифікація рівнів діяльності, запропонована В. А. Сластьоніним і В. П. Каширіним [194], на наш погляд, науково-педагогічно виважена,

оскільки в її основу покладено вирішення професійних завдань і, головне враховується творчий підхід до їх вирішення.

Іншу думку висловлену науковцями [46, 73, 85], ми теж вважаємо прийнятною. Вони виділили три рівні функціонування професійного мислення: високий, середній, низький.

Високий рівень професійного мислення характеризується оптимальною структурою професійно-ціннісних орієнтацій, які поєднуються з розвиненими конструктивними, гностичними, організаційними і комунікативними вміннями, що адекватно і гнучко застосовуються в мінливих ситуаціях педагогічної діяльності. Характерними ознаками цього рівня є гнучкість, здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування з учнями у тій чи іншій конкретній ситуації, вміння визначати оптимальну соціально-психологічну дистанцію у спілкуванні, володіння різноманітними тактиками і прийомами впливу на школярів різного віку, добре усвідомлення сильних і слабких сторін свого спілкування.

Студенти з середнім рівнем професійного мислення мають базові знання про її структурні компоненти, володіють окремими гностичними, організаційними і комунікативними вміннями, проте не завжди здатні ефективно їх застосовувати в мінливих ситуаціях професійного спілкування. Знання і вміння студентів з цим рівнем мають здебільшого репродуктивний характер: студенти можуть їх застосовувати в типових, стандартних ситуаціях, однак відчують труднощі, коли доводиться самотійно визначати адекватні способи і прийоми взаємодії в умовах реальної професійної взаємодії.

Студенти з низьким рівнем професійного мислення демонструють упередженість, суб'єктивізм та інші помилки у процесі розв'язання педагогічних ситуацій, не володіють знаннями про ефективні способи та прийоми педагогічної взаємодії, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, не вміють обирати найбільш доцільний у тій чи іншій ситуації стиль спілкування з учнями. Маючи поверхові уявлення про способи розв'язання

педагогічних ситуацій, вони, як правило, не можуть об'єктивно оцінити рівень сформованості у себе необхідних умінь. При цьому досить часто спостерігається некритично висока оцінка своєї готовності до розв'язання педагогічних ситуацій або ж недостатнє розуміння її важливості для майбутньої професійної діяльності, що, в кінцевому рахунку, спричинює низький рівень орієнтації на професійне самовдосконалення.

Висновки до першого розділу

1. Професійне мислення вчителя фізичної культури сучасними науковцями розглядається як складне багаторівневе утворення його особистості, яке характеризується достатнім рівнем теоретичної, методичної, практичної і психологічної готовності до здійснення фахової діяльності відповідно до кваліфікаційних вимог. Разом із тим воно розглядається як першооснова педагогічної майстерності педагога, його професіоналізму та в підсумку педагогічної творчості.
2. Науково-теоретичні положення про зміст педагогічної діяльності, її особливості, вимоги до педагогічної праці вчителя фізичної культури дозволяють нам стверджувати, що найбільш ефективним показником реалізації його професійного мислення, яка формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності та виступає провідною складовою його фахової діяльності, постає його професійно-педагогічна активність.
3. Необхідність формування професійного мислення обумовлюється вимогами сучасного суспільства до педагогічної праці вчителя фізичної культури, оскільки фізичне виховання має широкий спектр соціального, педагогічного та виховного впливу на школярів. Розвиток професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя фізичної культури на основі системи його особистісних якостей (загальнолюдських, морально-вольових, професійно-педагогічних) та соціально ціннісних орієнтацій найбільш ефективно відбувається в умовах діяльності (навчання, спілкування, педагогічна практика, фізкультурно-спортивна діяльність,

суспільні відносини тощо), оскільки вони тісно пов'язані з усією системою суспільних відносин, у яку включається педагог у процесі фахової діяльності.

4. На основі аналізу наукових праць встановлено, що поняття «професійне мислення вчителя» це узагальнене і опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Воно в здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності.
5. В нашій роботі ми зупинились на визначенні професійного мислення вчителя фізичної культури як професійної здатності системно аналізувати, узагальнювати, оцінювати, творчо і ефективно здійснювати навчально-виховний процес.

Сутність наукових результатів, одержаних у першому розділі, полягає у наступному:

- уточнено зміст поняття «професійне мислення вчителя» – це складне багаторівневе утворення його особистості, яке: а) характеризується достатнім рівнем теоретичної, методичної, практичної і психологічної готовності до здійснення фахової діяльності відповідно до кваліфікаційних вимог; б) забезпечується відповідним рівнем сформованості професійно значимих особистісних якостей педагога; в) полягає в основі прояву високого рівня соціально-педагогічної активності;

- з'ясовано, що професійне мислення фахівця з фізичного виховання є провідною підвалиною для ефективної реалізації його педагогічної майстерності та педагогічного професіоналізму у сфері фізичного виховання студентської молоді (у формі соціально-педагогічної активності засобом педагогічної творчості та новаторства).

Результати дослідження за першим розділом висвітлені в публікаціях автора [164; 165].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Професійно-педагогічна діяльність вчителя фізичної культури складна й багатогранна. Вона вимагає від нього мобілізації усіх набутих за час навчання теоретичних знань та практичних умінь й навичок, організаторських здібностей, спрямованих на всебічний фізичний та інтелектуальний розвиток учнівської молоді.

Порівнюючи діяльність учителя фізичної культури з діяльністю учителів інших предметів, слід зазначити, що вона забезпечує навчально-виховний вплив не тільки розумового, а й фізіологічного характеру. Це насамперед пов'язано зі специфікою діяльності фахівця з фізичного виховання, яка полягає в тому, що практичний аспект навчальної дисципліни «Основи здоров'я і фізична культура» передбачає не тільки розумовий, а й фізичний контакт з учнем. Фізичний контакт у навчальному процесі проявляється під час розвитку фізичних якостей учнівської молоді та виконання вчителем фізичної культури таких компонентів професійної підготовки, як страховка та допомога при виконанні учнем фізичних вправ.

2.1 Педагогічна ситуація як засіб і як метод професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя фізичної культури повинні реалізовуватись, перш за все, шляхом посилення уваги до формування його професійного мислення та професійно-педагогічної спрямованості в період навчання у вищому навчальному закладі [25].

З одного боку, це означає, що викладання навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі освіти необхідно якомога більше наблизити до

реальної практичної діяльності педагога в школі. З іншого боку, професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця повинна бути спрямована на оволодіння спеціальними методами наукового пізнання та дослідження процесу фізичного виховання в школі [9].

Одним з таких методів є метод педагогічних ситуацій.

Педагогічна ситуація як психолого-дидактична категорія – явище діалектичне. Відображаючи діалектичне протиріччя пізнання, закладена в зміст ситуації навчально-педагогічна проблема породжується як «знання про незнання», певний час існуючи у формі проблемної ситуації. У підсумку відповідного аналізу педагогічної ситуації проблема виділяється та формулюється як проблемне питання (задача або завдання), які потребують негайного розв'язання. Виокремлення проблеми зі змісту педагогічної ситуації є насамперед актом пізнання, який потребує переважно розумової діяльності. А формулювання проблеми в процесі розв'язання педагогічних ситуацій є звичайним відображенням процесу пізнання. Водночас розуміння та усвідомлення задачі або проблеми, яка закладена в зміст педагогічної ситуації в процесі пізнавальної діяльності, означає якщо не розв'язання, то віднаходження шляху, тобто способу для її розв'язання [27].

Вважається, що педагогічна ситуація - це окремий фрагмент педагогічної діяльності вчителя, який містить певні суперечності між тим, що вже сталося, і тим, що очікувалось отримати в ході навчально-виховного процесу. Якраз виникла певна суперечність (неузгодженість) і являє собою «ядро педагогічної ситуації» (проблему), яку необхідно негайно подолати, щоб не допустити зупинки та порушення ходу навчально-виховного процесу [224].

Досвідчений учитель, вирішуючи кожную окремо взятую педагогічну ситуацію, бачить у цьому шлях і спосіб розв'язання найскладніших педагогічних завдань, які вже склалися в різних інколи протилежних напрямках педагогічних відносин у шкільному колективі.

Існує думка, що педагогічна ситуація – це своєрідна структурна «клітина» педагогічного процесу в школі, яка відтворює окремий компонент професійно-педагогічної діяльності вчителя фізичної культури і для якої характерні суттєві ознаки цілісного виховного процесу [66].

У переважній більшості своїй професійні ситуації відображають насамперед глибинні педагогічні процеси в шкільному середовищі – особливо у сфері взаємовідносин учителя й учнів [160].

Тому усвідомлювати зміст педагогічних явищ можливо лише в тому разі, якщо бачити за кожною ситуацією гострий сигнал про негативні передумови в розвитку учня, групи школярів або цілого колективу.

Конкретні педагогічні ситуації виникають у ході педагогічної діяльності як у досвідчених вчителів, так і в початківців. Причому проблемні ситуації створюються як учнями, так і самим учителем. Проте, значна кількість ситуацій може створюватись завдяки стороннім обставинами, які не залежать ні від учнів, ні від учителя [221].

Педагогічні ситуації можуть мати місце в різноманітних педагогічних проявах, під час виконання найрізноманітніших навчально-виховних завдань. Найчастіше проблемні ситуації виникають раптово, й нездатність учителя своєчасно встановити причини виникнення та вирішити їх може призвести до зриву навчально-виховного процесу.

Проте, велика кількість ситуацій, які час від часу виникають у професійній діяльності вчителів фізичної культури, прості і вимагають негайного реагування [224].

Значна частина ситуацій, що виникають у діяльності вчителів, особливо початківців, пов'язана з порушеннями дисципліни учнями на уроці. Складність таких проблем загострюється тим, що в них приймає участь велика кількість учнів. Крім того, школярі можуть самі спровокувати певну ситуацію, щоб «перевірити» вчителя, виявити його реакцію на певні поступки чи дії [220].

Як приклад, наведемо типову педагогічну ситуацію:

Ситуація. «Учитель уперше йде на урок фізкультури до 8 класу. З попередньої бесіди йому відомо, що клас із спортивного погляду підготовлений, але щодо дисципліни «важкий».

Коли вчитель зайшов до залу, учні вишикувались без поспіху і майже всі про щось розмовляють. Черговий доповідає про готовність до заняття. Привітавшись, відпустивши чергового, вчитель подає команди: «Рівняйсь!», «Струнко!», розраховуючи таким чином заспокоїти.

У цей час із середини строю наперед виштовхують учня. Той мало не падає і клас реагує дружнім сміхом. Учитель робить зауваження і ставить учня перед строєм, на що учень відповідає: «А при чому тут я?!»»

Як бачимо, ситуація досить поширена серед учнів, проте для вчителя виникає певна проблема з вибором способу реагування на неї, а саме від нього залежить подальший розвиток подій на уроці, а найголовніше зав'язування професійних стосунків між вчителем і учнями.

Особливої уваги і професійності фахівців з фізичного виховання вимагають ситуації, що стосуються взаємовідносин між учителями. Нерідко саме вони стають заручниками професійної ситуації, яку створюють школярі з метою «перевірки вчителя на професійну придатність».

Наступна ситуація демонструє сказане:

«Вчителю-початківцю довелося проводити заміну уроків фізичної культури в 7 класі, де працює досвідчений учитель (той, наприклад, терміново виїхав на методичний семінар).

На уроці вивчається тема «Баскетбол», і діти повторюють прийом і передачу м'яча. Вчитель уважно спостерігає за класом, водячи погляд з однієї пари гравців на іншу. Помітивши грубу помилку учня М., підійшов до нього з наміром дати пораду, як її виправити. На це учень збуджено відповів: «А нас так учили»».

Як бачимо і ця педагогічна ситуація вимагає від фахівця, в досить короткий термін, знайти оптимальний спосіб розв'язання її, а також проявити свої професійні якості і здібності під час її вирішення.

Цілком природно вважати, що якість навчально-виховного процесу з фізичного виховання школярів у значній мірі залежить від нормальних, дружніх, толерантних взаємовідносин учителя та учнів.

Педагогічні ситуації порушують ці взаємовідносини та відволікають зусилля сторін від першорядних цілей основної навчально-виховної діяльності на уроці [222].

Характер педагогічної діяльності фахівця з фізичного виховання засвідчує, що передумов для виникнення ситуацій у діяльності вчителя фізичної культури значно більше, ніж у вчителів інших предметів. Це обумовлено як специфікою самої діяльності, так і швидкою, часто раптовою зміною видів діяльності. Можна не звертати уваги на багато простих і, здавалось би, звичних ситуацій. Однак, за цими окремими випадками ховаються корені глибоких педагогічних процесів і, у першу чергу, ставлення учнів до вчителя, до його особистого авторитету. Якщо не звертати увагу на незначні відхилення від норм поведінки, то, з одного боку, це призводить до більш глибоких і значних відхилень у поведінці учнів, а з іншого, формує у вчителя пасивність і безпринципність [69].

Розв'язуючи будь-яку професійну ситуацію, досвідчений учитель бачить у цьому процесі насамперед шлях реалізації свого професійного мислення та спосіб вирішення складних педагогічних завдань, які висуваються вимогами педагогічних взаємовідносин у шкільному колективі та навчально-виховного процесу до фізичного виховання школярів [85].

Водночас, порівняльний аналіз діяльності вчителів фізичної культури з вчителями інших навчальних дисциплін дає нам можливість стверджувати, що фахівці з фізичного виховання повинні на більш високому рівні реалізовувати професійно-педагогічні здібності, зокрема, використовувати індивідуальний та диференційований підхід [167].

Необхідність індивідуального та диференційованого підходу в ході навчально-виховного процесу вимагає від учителя активної освітньо-виховної позиції. Взаємодіючи з вихованцями, вчитель усвідомлює вагому

відповідальність за ефективність освітньо-виховного процесу, за їхнє майбутнє суспільне життя. Якщо література, історія, географія, математика як предмети передбачають в учнів лише наявність певних теоретичних знань, то фізична культура передбачає ще й значний обсяг рухових умінь та навичок, необхідних у майбутньому повсякденному житті [29].

На думку, В. Т. Яловики [229], руховий компонент – складний механізм діяльності людини. Він пов’язаний з метою людини, а рух – засіб досягнення мети. Але це відбувається в усвідомленні самого руху. І тому перед кожним учителем фізичної культури стоїть завдання самовиховання. Це завдання примушує удосконалювати свою фізичну підготовку, а основне виконувати різні рухи, уміння навчати дітей пізнавати ці рухи за допомогою усвідомленого навчання. Отже, розвиток рухових здібностей необхідно здійснювати за формулою «знання-уява-рух». Перевага його в тому, що, якщо уява і виконання під її контролем руху співпадають, то дія вивчається швидко. Для кращого оволодіння цими здібностями пропонується засвоїти їх компоненти:

- уміти підібрати індивідуальну техніку рухів для учнів під час виконання фізичних вправ;
- уміти кваліфіковано володіти технікою фізичних вправ, прийомами допомоги і страхування учнів;
- уміти робити аналіз техніки виконання вправ;
- здібність будувати проекти рухів і впроваджувати їх у конструкції рухової діяльності;
- здібність при вивченні вправ враховувати типологічні особливості нервової системи учнів;
- здібність формувати у дітей рухові якості.

Багатогранність педагогічних здібностей та їх взаємозв’язок створює компенсацію якостей, яких недостатньо і сприяє формуванню професійного мисленню майбутніх учителів фізичної культури.

Специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, що розв'язуються фахівцями з фізичного виховання, разом з тим, якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення. Окрім того, в результаті проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень науковців [81, 95] виявлено, що професійна рухова діяльність вчителя фізичної культури містить три основні компоненти: розуміння, виконавча діяльність, творча діяльність. Професійне мислення може проявлятися у формі розуміння під час виконання рухової діяльності та у формі творчого самостійного розв'язання нових професійних задач. Такі двобічні прояви професійного мислення в руховій діяльності нерозривно пов'язані між собою, оскільки розуміння техніки виконання фізичних вправ – це основна умова успішного самостійного розв'язання задач професійного спрямування.

Саме тому активна освітньо-виховна позиція педагога, яка в значній мірі обумовлена діяльністю соціального характеру, найбільш яскравіше проявляється в професійній діяльності вчителів фізичної культури.

Звідси, безперечно, й випливає особлива специфіка використання особистих навчально-виховних можливостей та засобів фізичної культури майбутніми вчителями фізичної культури, спрямованих на розв'язання професійних ситуацій, які постійно виникають у його фаховій діяльності, та на формування особистої позиції й прояву високої активності, спрямованої на вирішення освітньо-виховних завдань. Такої ж думки дотримується багато науковців у сфері фізичного виховання [3, 28, 31, 67, 104, 105], оскільки саме фізична культура має найбільш сприятливі умови для створення позитивного навчального та виховного впливу на підростаюче покоління.

Для основної маси професійних завдань, що вирішуються учителем фізичної культури, характерні особливості, які виявляються при аналізі загальної специфіки професійного мислення. Більшість цих завдань – педагогічні ситуації, що виникають у відомому сенсі несподівано. В той же час вони складають частину практичної діяльності, їх рішення професійно

потрібне. «Умови» таких завдань ніким не виособлюються і тим більше не формуються. Учитель сам визначає, які чинники і якою мірою потрібно враховувати в тій або іншій ситуації [224].

Основа будь-якої окремо взятої педагогічної ситуації – навчально-виховна проблема, яка виникає при усвідомленні діалектичного протиріччя ситуації чи виникненні пошукових ускладнень. Водночас навчально-виховна проблема лише тоді повністю виконує свої функції (як джерела творчого пошуку), коли розв'язання виниклої проблеми будується на основі діалектичного протиріччя [141].

Діалектичні протиріччя, які полягають в основі педагогічної ситуації, є насамперед інформаційно-пізнавальними. Хоча вони, безумовно, істинні, але, на перший погляд, мають протилежні судження, які вимагають узгодження і пояснення [215].

Інформаційно-пізнавальні протиріччя методу педагогічних ситуацій поділяються на два типи. Перший тип – це протиріччя, які притаманні досліджуваному об'єкту. Наприклад, «Чому виникла така ситуація?», «Які наслідки виникнення ситуації на уроці?» тощо. Другий тип – це інформаційно-пізнавальні протиріччя, котрі виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності та характеризуються невідповідністю між існуючими системами знань, умінь та навичок учителя та тими вимогами, які постають перед ним при розв'язанні педагогічних ситуацій та які виникають у його професійній діяльності. Наприклад, «учитель пояснює новий навчальний матеріал учням, але вони неуважно та незацікавлено його сприймають у підсумку чого ефективність навчального процесу значно знижується». Усвідомлення інформаційно-пізнавального протиріччя породжує виникнення думки, збуджує бажання визначити своє ставлення до виниклого протиріччя тобто призводить до створення проблемної, пошукової ситуації [224].

Розділення інформаційно-пізнавальних протирічч на типи є досить умовним, оскільки вони ґрунтуються на інформаційному конфлікті. Головна відмінність – у шляхах визначення цього конфлікту. Традиційне навчання

переважно згладжує інформаційно-пізнавальні конфлікти: викладач, попередньо пояснюючи навчальний матеріал, позбавляє студентів можливості поміркувати над протиріччям. Проте доречність виявлення та подолання в процесі навчально-пізнавальної діяльності протиріч не викликає сумніву [10].

Питанню сутності педагогічних ситуацій у навчальному процесі присвячено багато наукових праць [19; 20; 34, 36]. Проте, недостатнє застосування педагогічних ситуацій як засобу при підготовці педагогічних фізкультурних кадрів вимагає дослідження цієї проблеми з метою розвитку професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Інтерес до використання активних методів навчання в підготовці фахівців фізичного виховання значний, хоча й помітних кроків у практичному відношенні майже не відбувається. Однією з найбільш ефективних форм активних методів навчання, на думку ряду авторів [27; 57; 72 та ін.], є метод педагогічних ситуацій. У рамках загально педагогічної проблеми на ефективність цього методу вказувала значна кількість авторів [8; 86; 90 та ін.].

Вважається, що метод педагогічної ситуації розвиває у студентів здібності до аналізу нетрадиційних задач та вміння формувати задачу самостійно, стимулює звернення до літературних джерел, консультацій, підсилює потяг до набуття додаткових теоретичних знань [53].

Сучасна педагогіка та психологія стверджують, що соціальна сутність професійної діяльності педагога має прояв у єдності його свідомості, поведінки та почуттів [5; 7; 23; 100]. Одним із головних джерел виховного потенціалу методу педагогічних ситуацій у навчально-пізнавальній діяльності студентів факультету фізичного виховання є її зміст.

Ураховуючи творчий характер професійно спрямованих педагогічних ситуацій, при їх розв'язанні необхідно застосовувати методи, які можна уявити у вигляді деякої системи правил, тобто опису того, як необхідно діяти і що потрібно робити у процесі вирішення задач певного класу. У загальному

плані метод педагогічних ситуацій розглядається як система принципів і правил, які задають найбільш імовірні стратегії і тактики діяльності майбутнього вчителя, стимулюючи його інтуїтивне мислення в процесі вирішення, генерування нових ідей і на цій основі розв'язання певного класу творчих задач, що істотно підвищують їх ефективність [58].

Не вдаючись до детального опису ефективності використання методу педагогічних ситуацій у навчанні, відзначимо найбільш суттєве.

Метод педагогічних ситуацій характеризується створенням своєрідного психологічного стану навчальної групи студентів здивуванням, зацікавленістю, бажанням пояснити протиріччя, усвідомленням необхідності ефективного розв'язання цього протиріччя, активністю у створенні шляхів розв'язання виниклого протиріччя у педагогічній ситуації. Застосовуючи метод педагогічних ситуацій, необхідно враховувати її спрямованість на виникнення глибокого пізнавального інтересу всієї навчальної групи студентів [20].

Л. Ф. Спірін особливу увагу звертає на умови навчальних ситуацій, виникнення яких породжує в людині запитання, здивування, створює «емоційний запал» цими питаннями, коли «незрозуміле викликає в людині емоцію здивування, щоб вона доводила до кінця розумову діяльність, незважаючи на труднощі, що стоять на його шляху» [197].

З цієї позиції зміст навчально-пізнавальної діяльності в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, який побудований із застосуванням методу педагогічних ситуацій, має більш потужні можливості для реалізації завдань з виховання моральних та вольових якостей студентів тому, що містить всю різноманітність інтелектуальних, пізнавальних, емоційних та моральних компонентів [121].

Застосування методу педагогічних ситуацій у ході навчально-виховного процесу на факультеті фізичного виховання має спрямовуватися не тільки на розвиток педагогічних здібностей студентів, а, перш за все, на

всебічний розвиток пізнавальних можливостей майбутніх учителів фізичної культури та формування професійного мислення [223].

Характерні особливості методу педагогічних ситуацій полягають у створенні проблемної ситуації, висуванні проблеми, яка вимагає розв'язання, висування припущень щодо висунутої проблеми, обґрунтування висунутих припущень, загальний висновок – формування результатів розв'язання проблеми [215].

У застосуванні методу педагогічних ситуацій у процесі підготовки спеціалістів з фізичного виховання важливим є не стільки результат вирішення конкретної педагогічної ситуації, а сам процес вирішення, як показник розвитку професійного мислення майбутнього педагога.

Розв'язання проблемних професійних ситуацій має сенс лише в тому випадку, коли на перший план виступає досягнення навчально-виховної мети [103].

Від готовності до виникнення педагогічних ситуацій, від спрямованості намірів та насамперед практичних дій вчителя фізичної культури залежить ефективність розв'язання виниклої проблемної ситуації. І тільки вирішивши проблему, створену професійною ситуацією, він приступить безпосередньо до виконання запланованих на урок завдань [152].

Вивчення динаміки уявлень і знань про об'єкт і суб'єкт діяльності визнається плідним. Застосування знань має бути стилем розумової праці [235].

Пошук педагогічних методів і засобів адекватного забезпечення професійної діяльності здійснюється викладачем в залежності від ступеня невизначеності складної ситуації. Зняття інформаційної невизначеності педагогічної ситуації характеризується пізнанням [214]:

- комунікативної позиції учня в безпосередній педагогічній взаємодії (потреба в спілкуванні, комунікативні мотиви тощо);
- педагогічної ситуації в цілому (умови, цілі, засоби, предметна область спілкування, продукти спілкування тощо);

- самого себе як суб'єкта діяльності.

Предметний зміст – уявлення про об'єкт діяльності, що складається у свідомості вчителя фізичної культури, має своїми джерелами педагогічну проблемну ситуацію. Формування предметного змісту в такій ситуації означає процес руху самої розумової діяльності: від педагогічної проблемної ситуації до засобів забезпечення професійної діяльності. Розв'язання суперечностей в педагогічній взаємодії буде більш успішним, якщо викладач здатний провести ретельний і всебічний аналіз суттєвих ознак і зв'язків конкретної ситуації від вчинку учня до причини його виникнення [60].

Серед умінь, необхідних вчителю, найважливіше місце відводиться вмінню системно аналізувати педагогічні ситуації і всі інші вміння прямо або побічно пов'язує з ним. Аналітичне вміння вчителя фізичної культури визначається як здатність розчленовувати діяльність на педагогічні завдання, виділяти компоненти цих завдань у процесі діяльності. При цьому слід зазначити, що формування і реалізація аналітичних умінь не виступає у педагогічній діяльності як самоціль [62].

Основні показники рівня сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури через прояв вміння системно аналізувати педагогічні ситуації виділені і описані О. Й. Ємцем [66]. До таких показників він відносить такі:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей, існуючих між конкретними фактами, діями, психічними станами об'єктів;
- володіння стратегією і тактикою впливу на хід ситуації;
- передбачення, прогнозування можливих результатів впливу на колектив, окрему особистість.

При цьому автор не розкриває специфіку описуваної тактики впливу, на що саме вона спрямована: на зняття перешкоди, що виникла в педагогічному процесі; на розвиток учня, зміну його якостей. У цілому ж, реалізація аналітичних умінь відбувається з урахуванням загальних і

приватних педагогічних принципів, на основі яких ситуація може бути успішно вирішена.

Критерій рішення педагогічної ситуації, на думку Р. П. Карпюка [92], є основна ознака, за якою одне рішення вибирається з багатьох можливих з урахуванням встановлених гіпотетичних припущень про причинно-наслідкові залежності між даною ситуацією і можливими причинами, що викликали її, а також з урахуванням загальних і приватних педагогічних принципів, на основі яких може бути вирішена задача. Він вказує, що в кожній педагогічній задачі «працює» система принципів: цілеспрямованість, систематичність і послідовність, поєднання вимогливості з повагою особистості, паралельної дії, опори на позитивне, врахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей, виховання в колективі і через колектив. Проте без урахування специфіки педагогічної діяльності в сучасних умовах зазначені принципи можуть виявитися не забезпеченими фразами. Якість рішення педагогічної ситуації визначається станом всієї системи управління в цілому.

Проте аналіз педагогічної ситуації не може обмежуватися констатацією тільки одного цього вихідного протиріччя. Щоб зрозуміти причини виникнення суперечності, слід звернути особливу увагу на вплив усіх факторів, які безпосередньо спричинили виникнення професійної ситуації.

Навчально-виховні функції конкретних педагогічних ситуацій полягають у можливостях їх використання як навчального матеріалу для засвоєння знань про педагогічні процеси і явища, про особливості діяльності вчителя фізичної культури тощо [41].

Під час використання педагогічних ситуацій у навчальному процесі, студенти нерідко підходять до усвідомлення конкретних ситуацій формально, розглядаючи їх як зовнішні події по відношенню до себе. Це призводить до того, що під час розв'язання ситуацій студенти демонструють стереотипні форми мислення, реагування, вирішення. Більшість студентів

пропонують поверхові і однозначні думки з приводу способів вирішення конкретних ситуацій [168].

Умови, які забезпечують ефективність включення методу конкретних педагогічних ситуацій у навчальний процес фізкультурної освіти полягають у наступному [115]:

- відповідність меті і змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури;
- можливість ефективного використання ними набутих психолого-педагогічних знань у ході навчально-виховного процесу;
- можливість систематичного формування дедуктивно-аналітичних умінь студентів;
- створення сприятливих умов та стимулювання ефекту активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання;
- стимулювання умов для формування усвідомленої самостійності та відповідальності у виборі способу та прийняття рішення;
- удосконалення мовно-професійної підготовки студентів.

З огляду на це, особливої уваги заслуговує дослідження та вивчення потенціалу методу конкретних педагогічних ситуацій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури на факультетах фізичного виховання.

Аналіз та узагальнення теоретичних положень сучасної науки дають підставу стверджувати, що педагогічні ситуації мають потужний потенціал, який складається з таких провідних компонентів [76; 106; 118; 140]: освітній, навчальний, розвивальний, пізнавальний, виховний, мотиваційний, діагностичний, контролюючий.

Освітній потенціал методу педагогічних ситуацій полягає, перш за все, у сприянні всебічному, гармонійному розвитку особистості майбутнього вчителя фізичної культури – педагога високої моральної та педагогічної культури зі сформованим на високому рівні світоглядом, освіченого,

вихованого, розвинутого, працелюбного, здатного самостійно набувати, систематизувати, розширювати та поглиблювати знання, а також творчо застосовувати їх у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Найбільш успішне здійснення освітнього потенціалу методу педагогічних ситуацій відбувається в умовах цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності, при оптимальному доборі різноманітних педагогічних ситуацій з урахуванням змісту навчальних програм, цілей навчання, рівня виховання та розвитку майбутніх учителів фізичної культури тощо.

З метою формування в студентів професійної спрямованості, активізації їхньої пізнавальної й творчої самостійності та усвідомлення місця вчителя фізичної культури в освітньому просторі необхідно застосовувати такі педагогічні ситуації, які просуvalи б студентів по шляху глибоких роздумів про визначення соціального місця вчителя фізичної культури. Такий підхід передбачає розробку для студентів завдань із самостійної роботи, що містять у собі пошукові завдання, які спонукають до постійного підвищення рівня самостійності кожного студента у розв'язанні педагогічних ситуацій.

Навчальний потенціал застосування педагогічних ситуацій як засобу і як методу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури полягає насамперед в оволодінні та розширенні ними об'єму відповідних знань, умінь і навичок. Адже безпосередня систематична участь студентів у розв'язанні конкретних педагогічних ситуацій поглиблює їхні знання про ту чи іншу педагогічну проблему, вводить в атмосферу практичної діяльності фахівця з фізичного виховання і разом з цим формує в них уміння системно досліджувати та аналізувати навчально-виховний процес, вчить бачити причинно-наслідкові зв'язки в педагогічних ситуаціях, формує відповідні способи прийняття рішень та виконання практичних дій [224].

У процесі розв'язання студентами будь-якої педагогічної ситуації навчальний потенціал спрямовується, в першу чергу, не тільки на

знаходження найбільш вдалого способу дій (хоча, без сумніву, це також важливо), а насамперед у розвитку професійного мислення майбутнього фахівця з фізичного виховання [42].

Отже, є всі підстави розглядати навчально-виховний потенціал педагогічних ситуацій учителя фізичної культури, як надійний «будівельний» матеріал для становлення, розвитку та удосконалення професійно важливих характеристик майбутнього фахівця з фізичного виховання. Зрозуміло й те, що самі по собі можливості методу педагогічних ситуацій не досягнуть кінцевої мети, якщо відповідно не створити для їх реалізації сприятливих умов. Вкрай важливе значення при цьому має й відповідна організація та методичне забезпечення усіх форм навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури на основі застосування методу педагогічних ситуацій [224].

Пізнавальний потенціал використання педагогічних ситуацій реалізується в умовах пошуково-дослідної роботи, коли студенти, винаходячи шляхи вирішення кожної окремо взятої ситуації, оволодівають не лише знаннями, а й методами самостійної пізнавальної діяльності, такими як метод аналогії, моделювання, спостереження, експеримент, аналіз літературних джерел, лабораторний дослід, висунення припущень та гіпотез.

На думку фахівців [93; 223], реалізація пізнавального потенціалу методу педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки вимагає від майбутніх учителів фізичної культури наступних умінь та навичок:

- бачити та усвідомлювати проблему, закладену в зміст педагогічної ситуації, тобто сприймати виникле протиріччя;
- аналізувати інформаційно-пізнавальне протиріччя педагогічної ситуації (виокремлювати неузгоджені судження чи інформацію, протиставляти, порівнювати, визначати їх зв'язки);
- формулювати проблему у формі питання, задачі або завдання з метою пошуків оптимальних шляхів її розв'язання.

Проте, пізнавальний потенціал педагогічних ситуацій не обмежується лише пізнанням шляхів їх розв'язання. Закладені в зміст педагогічної ситуації суспільні, педагогічні, психологічні, філософські, діалектичні протиріччя, які відображають стан та рівень розвитку суспільства, спонукають майбутніх учителів фізичної культури до навчально-пізнавальної діяльності з метою підвищення рівня особистого професійного мислення.

Розвивальний потенціал методу педагогічних ситуацій проявляється в удосконаленні психічних процесів розумової діяльності майбутніх учителів фізичної культури (розвитку пам'яті, мислення, засвоєння знань), розвитку їхніх інтелектуальних здібностей (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації), творчих здібностей, які у своїй сукупності забезпечують насамперед розумове виховання. Він тісно пов'язаний з освітнім та виховним потенціалом методу педагогічних ситуацій і є одним із найважливіших завдань навчання, що реалізується через навчально-творчу діяльність [140].

Аналіз теоретичних положень та результати досліджень дозволяють стверджувати, що кожна окремо взята педагогічна ситуація, яка використовується в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, здійснює розвивальний ефект у тій чи іншій мірі. Наприклад, розв'язання ситуації з кількома варіантами оптимального вирішення більш сприятливо позначається на розумовому розвитку, ніж ситуації, які мають один правильний варіант рішення.

Органічною частиною розумового виховання в процесі застосування педагогічних ситуацій є всебічний розвиток здібностей і творчих задатків студентів і, зокрема, професійного мислення.

На думку Р. П. Карпюка [91], процес розв'язання педагогічних ситуацій майбутніми вчителями фізичної культури характеризується розвитком наступних особистісних якостей, умінь та навичок:

- формується особистісна культура професійного мислення фахівця;
- розвивається здатність логічно будувати педагогічні дії;

- відбувається інтенсифікація їхнього репродуктивного та насамперед продуктивного мислення.

Особливо важливою характеристикою розвивального потенціалу методу педагогічних ситуацій у формуванні професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури є виховання творчого мислення, як вищої форми продуктивного мислення. Розвиток творчого мислення студентів характеризується насамперед створенням ними логічно обґрунтованих шляхів розв'язання педагогічних ситуацій як суб'єктивно нового продукту та новоутворення навчально-пізнавальної діяльності. Цей продукт творчого мислення вирізняється своєю неповторністю, оригінальністю і професійно-педагогічною унікальністю [124].

Мотиваційний потенціал методу педагогічних ситуацій полягає у вихованні у студентів збуджувальних сил, спрямованих на активізацію процесу навчання; розвиток свідомості; стимулювання, підтримання та закріплення пізнавального інтересу при побудові системи способів, спрямованих на оптимальне розв'язання ситуацій. Здійснення мотиваційного потенціалу при застосуванні методу педагогічних ситуацій передбачає усвідомлення майбутніми вчителями фізичної культури особистого рівня професійних можливостей, встановлення недоліків у системі особистих знань, умінь і навичок та виховання постійної систематичної потреби у підвищенні рівня професійного мислення та педагогічної майстерності [140].

Особливого значення в цьому аспекті набуває створення несподіваних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій, які породжують у студентів подив, емоції здивування, інтерес до змісту знань та до процесу їх набуття.

Водночас можливості мотиваційного потенціалу застосування методу педагогічних ситуацій передбачають включення таких прийомів, котрі викликають внутрішні імпульси, які збуджують студентів до самостійного розв'язання складних педагогічних ситуацій, успішного подолання складнощів, які виникають при розв'язуванні протиріччя педагогічної

ситуації. Цьому насамперед сприяють комплекси педагогічних ситуацій з поступовим ускладненням змістового протиріччя ситуації [144].

Виховний потенціал застосування педагогічних ситуацій насамперед спрямований на формування позитивних морально-вольових рис характеру особистості майбутнього вчителя фізичної культури. Він нерозривно поєднаний з освітнім потенціалом та червоною стрічкою проходить через усі форми можливостей методу педагогічних ситуацій. Виховний потенціал забезпечується змістовим наповненням, інформацією моральної, етико-естетичної, економічної, громадянської, екологічної спрямованості.

Виховна функція методу професійних ситуацій учителя фізичної культури проявляється в тому, що під впливом колективного обговорення, всебічного аналізу, ознайомлення зі способами вирішення ситуацій досвідченими вчителями у студентів створюється необхідний словниковий та комунікативний запас, формується відповідна позиція, підхід, стиль у становленні педагогічних відносин, педагогічного спілкування з орієнтацією на сучасну школу [224].

Зміст навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури в процесі фахової підготовки передбачає застосування великої кількості педагогічних ситуацій, які дозволяють використовувати їх для виховання почуття відповідальності, наполегливості, стриманості, поваги до своїх товаришів та ін.

Обов'язковою умовою для створення найбільш ефективного виховного впливу в процесі розв'язання педагогічних ситуацій є систематичне застосування методу педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі на факультеті фізичного виховання, яке спрямовується на формування в студентів позитивного ставлення до отримання фахових знань та активного включення у навчально-пізнавальний процес.

Останнє залежить від цілого ряду причин, найбільш важливими з яких слід вважати інтерес студентів до підвищення рівня особистої професійної компетентності та мотиви, які спонукають до цього.

Особливе значення при цьому мають: особистість викладача; організаторські здібності; знання методики; уміння доступно пояснювати зміст ситуації та завдання, які необхідно вирішити; здатність педагога встановлювати контакт із кожним окремо взятим студентом та з групою в цілому; врахування психічних та анатомо-фізіологічних особливостей вихованців та ін.

Майбутні педагоги мають особливу психологічну потребу в отриманні теоретичних, методичних та практичних знань та вмінь – вони одержують насолоду від самого процесу набуття знань. Позитивні емоції, інтерес та задоволення, які викликає у студентів процес набуття знань, поступово переходять у звичку систематично займатись самоосвітою та підвищувати особистий рівень професійного мислення [47, 108].

Діагностичний потенціал педагогічних ситуацій полягає в тому, що він дозволяє на основі аналізу якісних та кількісних показників, які характеризують процес системного аналізу педагогічної ситуації, простежувати реальні навчальні можливості застосування конкретних педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Можливості діагностичного потенціалу закладені в наявності залежності між рівнем професіоналізму вчителя й вибором ним способу вирішення педагогічних ситуацій [15].

У такому випадку виправданим є використання професійних ситуацій учителя як одного зі способів оцінки (діагностики) професійної готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Оцінка професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури в процесі застосування методу педагогічних ситуацій передбачає:

- визначення професійної спрямованості (світогляд, ставлення до навчання та майбутньої педагогічної діяльності, моральність);
- розвиток психічних якостей (інтелектуальних, емоційних);

- рівень набуття педагогічного досвіду (знання, уміння, навички);
- врахування біологічних особливостей (вік, стать, темперамент).

Враховуючи творчий характер педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, діагностичний потенціал методу педагогічних ситуацій постає важливим критерієм оцінки попереднього, поточного та підсумкового контролю процесу розв'язання педагогічних ситуацій студентами, написання рефератів, виконання комплексних кваліфікаційних завдань, самостійної роботи студентів.

Знання особливостей втілення навчально-виховного потенціалу методу педагогічних ситуацій дозволяє правильно контролювати та коригувати добір системи педагогічних ситуацій та керувати педагогічним процесом їх розв'язання.

Своєрідність діагностичного потенціалу полягає у необхідності диференційованого добору педагогічних ситуацій різної спрямованості в залежності від запланованої спрямованості впливу. Так, наприклад, контроль реалізації освітнього та навчального потенціалу педагогічних ситуацій здійснюється в повній мірі. Проте, контроль за втіленням мотиваційного, розвивального та виховного потенціалів відбувається недостатньо. Це пояснюється насамперед тим, що кожна окремо взята педагогічна ситуація в своєму внутрішньому змісті має провідну спрямованість на створення впливу, який досягається при застосуванні визначеної ситуації.

Контролююча функція діагностичного потенціалу дозволяє відслідковувати, наскільки успішно здійснюється вплив дидактичного потенціалу методу педагогічних ситуацій у ході організації різних форм навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури в процесі набуття ними фахових знань, розвитку професійного мислення, становленні педагогічної майстерності. Вона допомагає визначити, наскільки ефективною виявилась система педагогічних ситуацій у формуванні тих чи інших знань, умінь, навичок та професійного мислення [36].

Створення власного банку професійних ситуацій дозволяє вчителю фізичної культури підвищити рівень особистої педагогічної майстерності у розв'язанні ситуацій, які виникають у ході його професійно-педагогічної діяльності.

Здійснення класифікації професійних ситуацій, що систематично виникають у педагогічній діяльності вчителя фізичної культури у процесі фізичного виховання школярів, передбачає врахування наступних ознак:

- причину виникнення ситуації;
- часовий фактор виникнення ситуації;
- організаційні форми фізичного виховання, у ході яких виникають професійні ситуації;
- рівень застосування ситуацій у навчально-виховному процесі;
- характер змісту і структура ситуації;
- структурні компоненти професійної діяльності вчителя фізичної культури;
- частота виникнення професійних ситуацій у ході професійно-педагогічної діяльності фахівця з фізичного виховання;
- складність розв'язання виниклої ситуації;
- тривалість дій, які відбуваються протягом ситуації;
- характер виникнення ситуацій.

Разом з тим класифікаційний підхід до використання професійних ситуацій у ході фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах вищого навчального педагогічного закладу дає змогу викладачу з меншими витратами часу й більшою цілеспрямованістю та ефективністю застосовувати найбільш показові приклади професійних ситуацій у залежності від особливостей навчально-виховного процесу з фізичного виховання. Відповідно він на більш високому рівні зможе застосовувати форми, методи і засоби їх розв'язання в залежності від особливостей навчально-виховного процесу, складу студентів, їх віку й статі [224].

З іншого боку, класифікація професійних ситуацій учителя фізичної культури на основі відповідних критеріїв та ознак дозволяє будь-якому фахівцю з фізичного виховання накопичувати власний банк професійних ситуацій у залежності від основних завдань, змісту занять, навчальної проблеми, умов навчально-виховного процесу тощо.

Використана нами класифікація професійних ситуацій вчителя фізичної культури запропонована В. В. Черняковим [224] і подана на рис. 2.1.

Важливо зазначити, що багато педагогічних ситуацій володіють не однією, а декількома характерними ознаками. Тому одна й та ж ситуація може бути віднесена до різних класифікацій.

За причиною виникнення			
Учні	Вчитель		Обставини
За часовим фактором			
Оперативні	Тактичні		Стратегічні
За організаційними формами			
Урочні	Позакласні		Позашкільні
За рівнем застосування			
Загально-педагогічні	Предметні, специфічні (спортивні)		Спортивного травматизму
За характером змісту і структури			
Навчальні	Тренувальні	Оздоровчі	Виховні
За структурними компонентами професійної діяльності			
Конструктивні	Організаційні	Комунікативні	Гностичні
За частотою виникнення			
Типові		Не типові (специфічні)	
За складністю вирішення			
Прості		Складні	
За характером виникнення			
Спонтанні	Прогнозовані		Навчально-спрямовані

Рис. 2.1. Класифікація професійних ситуацій вчителя фізичної культури

Як бачимо, педагогічні дії вчителя фізичної культури, спрямовані на вирішення професійної ситуації досить різноманітні. Разом з тим, системний

аналіз дій вчителя в тому чи іншому випадку збагачує професійну пам'ять, розвиває професійне мислення, удосконалює комунікативні можливості. Систематична участь у розв'язанні конкретних педагогічних ситуацій вчителя фізичної культури розвиває в ньому навички самоаналізу, самоконтролю, самооцінки.

Простота та доступність організації навчального процесу з використанням професійних ситуацій, з одного боку, викликає зацікавленість та активність студентів у вирішенні виниклої проблеми, з іншого дозволяють рекомендувати їх як один з ефективних методів підготовки висококваліфікованих фахівців з фізичної культури.

Отже, аналіз можливостей методу педагогічних ситуацій значною мірою відображає найімовірніші потенційні впливи застосування професійних ситуацій на розвиток окремих сторін професійно-педагогічної підготовленості особистості майбутнього вчителя фізичної культури до навчально-виховної діяльності.

Водночас, достатній рівень сформованості професійного мислення дає можливість майбутньому вчителю фізичної культури кваліфіковано організовувати навчально-виховний процес, встановлювати відповідний стиль спілкування, взаємовідносин і співпраці зі своїми вихованцями, адекватно діагностувати, контролювати та оцінювати результати власної діяльності, робити правильні висновки та необхідну корекцію.

2.2 Педагогічні основи використання професійних ситуацій майбутніми вчителями фізичної культури

Аналізуючи роботу педагогів-майстрів, завжди можна виявити вміння проводити швидкий і ефективний аналіз умов педагогічних ситуацій і ухвалювати оптимальні (або близькі до них) рішення, тобто діяти науково обґрунтовано, доцільно, своєчасно, економно. Процес аналізу педагогічних ситуацій має певні загальні етапи і риси, які розкриті в наукових працях

О. Й. Ємця [67, 69], І. А. Зязюна [83], В. В. Каплинського [90], Н. В. Кузьміної [121], А. М. Матюшкіна [141], Е. Ш. Натанзона [149], В. А. Сластьоніна [194], Л. Ф. Спіріна, М. Л. Фрумкіна [198] та ін.

Важливе значення для нашого дослідження мають праці науковців-психологів. Упродовж багатьох років Е. Ш. Натанзон [149] розробляла проблему психологічного аналізу вчинків учня і способи педагогічного впливу на особистість, спираючись на педагогічну спадщину і досвід А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших видатних учителів. Вона виділяє чотири види аналізу дій і вчинків учня:

- виявлення розвитку особистості;
- аналіз мотивів, зовнішніх обставин і душевного стану учня при здійсненні певних дій і вчинків;
- аналіз самих дій і вчинків;
- проявлення у особистості окремих її властивостей у діях і вчинках.

Е. Ш. Натанзон виокремлює цілу низку прийомів, що стимулюють розвиток учня у позитивному напрямі. Такий підхід орієнтує вчителів і студентів педвузів на вирішення загальних проблем формування особистості вихованців.

Г. Л. Павлічкова [158] підкреслює, що не можна вирішити жодної задачі, не проаналізувавши зміст початкових даних, це загальний закон, що відноситься і до педагогічної діяльності. Насправді неможливо вирішити ні однієї педагогічної задачі, якщо не проаналізовані істотні елементи конкретної педагогічної ситуації як соціально-педагогічної системи. Із загальнотеоретичних і методологічних позицій це обґрунтовано в працях Г. С. Альтшуллера [5], І. С. Ладенко [129], О. М. Леонтьєва [130], Л. М. Фрідмана [214] та ін.

Розглядаючи визначення понять «педагогічна ситуація» і «педагогічна задача» в нашому дослідженні, ми зупинились на баченні цих взаємопов'язаних дефініцій, які невід'ємно доповнюють одне одного. Педагогічна ситуація виступає той необхідною суперечністю в професійній

діяльності, яку вчитель актуалізує для досягнення певної навчально-виховної мети.

У узагальненому виді структуру рішення педагогічних завдань можна представити як впорядковану сукупність елементів. Це можливо відобразити схематично: педагогічна ситуація + мета = педагогічна задача.

Майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до поставленої педагогічної мети [83].

Передумовою для усвідомлення і постановки педагогічних задач є розгляд ситуації, що склалася, з'ясування того, в якому стані знаходяться суб'єкти освітньо-виховного процесу, розуміння причин і характеру вчинків, що відбулися. Нарешті, з'ясування проблем, що виникли: головною і тими, що виходять з неї. Усвідомлення всього комплексу цих питань дозволяє більш менш докладно сформулювати педагогічну задачу в цілому.

При аналізі конкретних педагогічних ситуацій під зовнішнім покривом випадкових фактів виявляються їх істотні риси. Розглядаючи позитивні і негативні потенціали ситуацій визначаються їх зв'язки з навколишнім середовищем, пояснюються та оцінюються вчинки педагогів та учнів, намічаються прогностичні рішення, будується програма зміни ситуацій у напрямі реалізації педагогічної допомоги школярам. Учителі здійснюють вибір певного змісту навчально-виховної роботи, відповідних її форм і методів, що дозволяють реалізувати намічені цілі [186].

Процес вирішення педагогічної ситуації починається з передбачення можливих варіантів розв'язання і вибору найбільш оптимального з них. Педагогічні ситуації завжди носять варіативний характер. Тому моделювання також варіативне, як і розв'язання ситуацій. Проте варіативності притаманні загальні підходи. Важливо здійснити аналіз педагогічних ситуацій, що включає: виявлення умов, за яких протікає ситуація, проблему і структуру діяльності суб'єктів ситуації, суперечності, що виникають та інші компоненти ситуації [178].

Тому майбутній учитель фізичної культури повинен уміти: з'ясувати і сформулювати задачу; уявити собі хід її розв'язання в загальному вигляді; знайти оптимальний варіант її вирішення; проаналізувати й осмислити отриманий результат.

Аналіз педагогічних ситуацій спонукає до узагальнень, і крім того, всі студенти мають нагоду спостерігати, як кожен з них формулює проблему і робить висновок, пропонуючи свій варіант розв'язання. Майбутні вчителі фізичної культури можуть вчитися, аналізуючи власну поведінку та поведінку інших, даючи змогу однокурсникам аналізувати свою поведінку. З погляду Т. Ковальського, нерідко коли педагогічні ситуації обговорюються у групах (наприклад, у навчальних аудиторіях), можливо здійснювати їх аналіз одночасно, використовуючи всі запропоновані варіанти [106].

Поведінка будь-якої людини ніколи не буває позбавлена впливу суб'єктивних переконань. Упровадження педагогічних ситуацій у навчальний процес робить навчання ще цікавішим та ефективнішим. Студенти, що здобувають однакову освіту, можуть мати зовсім різні погляди на проблеми, визначені в ситуаціях, оскільки кожний з них набуває конкретних знань через абстрактне мислення. Цей процес відбувається під впливом особистісних ціннісних орієнтацій та переконань людини, а також залежить від її вміння приймати рішення, мислити критично й розв'язувати проблеми [103].

У навчальних закладах за допомогою педагогічних ситуацій можна вирішувати подвійні завдання: по-перше, надавати студентам нову інформацію, ознайомлювати їх з новими концепціями та теоріями. Наприклад, учитель може проаналізувати конкретний конфлікт у педагогічному колективі і довести, що внутрішні суперечності в закладі є неминучими. За цих умов студенти засвоюють нові знання, застосовуючи метод індукції [101].

По-друге, аналіз професійних ситуацій – це спосіб навчити студентів застосовувати набуті знання на практиці. У цьому випадку педагогічні ситуації

використовують, з метою навчити студентів мислити логічно й критично, а також засвоювати різні варіанти розв'язання як загальних, так і конкретних проблем. Аналіз професійно орієнтованих ситуацій розвиває й аналітичні здібності майбутніх фахівців фізичної культури [70].

Ситуації, які не мають якогось одного, заздалегідь відомого способу розв'язання, прийнято називати проблемними. Саме аналіз таких проблемних ситуацій виступає методом, який дає змогу пов'язати академічні знання з реальними життєвими ситуаціями. Також, проблемними ситуаціями називають опис окремих випадків у педагогічній практиці, які пов'язуються з проблемою або потребою прийняти рішення [90].

Робота з педагогічними ситуаціями допомагає формувати вміння та навички у таких важливих напрямках:

- використання проблемної інформації, для ідентифікації і розв'язання проблеми;
- знаходження й оцінювання альтернативних варіантів розв'язання;
- вдосконалення своїх професійних знань завдяки відкритості до нових знань, умінь та досвіду.

Навчання за допомогою методу аналізу педагогічних ситуацій має ще один аспект, а саме: соціальний контекст ситуації. Присутність інших студентів наближує навчальний процес до реального життя. Завдяки досвідові, набутому через аналіз педагогічних ситуацій, можливе зростання кожного в емоційному й у пізнавальному плані [106].

За допомогою аналізу педагогічної ситуації формуються вміння і навички індивідуального чи групового розв'язання поставлених завдань. Позитивним моментом є високий ступінь наближеності до реального життя навчального закладу, порівняно незначні часові витрати, активність у проведенні обговорення ситуації чи її відтворення у вигляді рольової гри, багатоваріантність (можливі різні варіанти ситуації і їх легко змінити) і багатоцільовий характер використання. Застосування методу конкретної ситуації на практиці, зазвичай, виявляється в опрацьовуванні однієї і тієї ж

ситуації багатьма студентами [56].

У науковій літературі [57, 103, 115, 183] пропонується розглянути і проаналізувати чотири способи поводження з проблемою, яка криється в педагогічній ситуації, в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури:

1. Не розв'язувати проблему, ігнорувати і сподіватися, що вона зникне або розв'яжеться сама собою;
2. Розв'язати проблему частково, віднайти щось незвичайне, що дає достатньо ефективний результат, який може задовольнити;
3. Розв'язати проблему, винайти щось таке, що дає найкращий із можливих, оптимальний результат. Це вимагає дослідницького підходу до проблеми, яка ґрунтується на експерименті та якісному аналізі;
4. Розв'язати проблему, переробити, трансформувати або суб'єкт/об'єкт, або його оточення таким чином, щоб не тільки усунути проблему, а й надати можливість цьому суб'єкту в майбутньому діяти краще, ніж він робить це зараз (навіть, якщо він діяв оптимально).

Знання, досвід та навички, набуті студентами в результаті аналізу проблемних професійних ситуацій, можуть стати цінним ресурсом для подальшої роботи в навчальному закладі.

Здатність застосовувати професійні знання під час вирішення педагогічної ситуації – це те, що відрізняє фахівця від дилетанта. Фахівець збирає інформацію, потрібну у конкретному випадку, й поєднує цю інформацію зі своїми знаннями. Тоді він або вона визначає усі потенційно можливі рішення, ретельно зважує кожне з них й обирає той варіант, який у конкретних умовах є найбільш доцільним [115].

На думку фахівців О. А. Дубасенюк і О. В. Вознюка [57], існує певна послідовність в процесі застосування методу педагогічних ситуацій.

На першому етапі викладач повинен сформулювати чи відтворити певну педагогічну ситуацію в освітній сфері й запропонувати студентам її аналіз та пошук шляхів вирішення. Необхідно зазначити, що це нерідко виявляється

набагато більш складним завданням, ніж саме вирішення проблеми. По-перше, сутність педагогічної ситуації повинна бути максимально зрозумілою, для того щоб кожен студент міг чітко її зрозуміти й осмислити. Адже, саме розуміння проблеми і становить вихідний пункт у процесі самостійного мислення та наступних діях щодо її розв'язання. По-друге, педагогічна ситуація має бути природною та цікавою і в той же час досить складною. Тільки за таких умов вона може включити механізми активізації мислення студентів, викликати у них інтерес і бажання працювати над її розв'язанням.

На другому етапі навчання висувається гіпотеза щодо шляхів розв'язання педагогічної ситуації. Головною метою є можливість продемонструвати майбутньому педагогу-професіоналу існування певної множини раціональних шляхів вирішення даної ситуації та формування у нього вмінь для системного, всебічного підходу до її аналізу, виявлення сутності проблеми та причин її виникнення, використання наявних ресурсів і обмежень. Слід переконливо довести студентам, що без урахування цієї інформації неможливий вибір оптимального розв'язання проблеми.

Розв'язання педагогічної ситуації завершується аналізом отриманих результатів. Це відбувається на третьому етапі навчання. Аналіз дозволяє осмислити отримані результати, критично оцінити шляхи, які пропонувались у процесі вирішення ситуації, знайти та проаналізувати помилки, які були допущені. Цей етап дозволяє формувати навички цілеспрямованого аналізу можливих рішень, досягти успіхів у вирішенні наступних проблем.

Для формування й аналізу гіпотез студенти повинні включити в дію весь арсенал своїх знань, без чого на пошук вдалої гіпотези розраховувати неможливо. Вже в самій постановці питань: «А чи не зустрічалася у Вашому життєвому досвіді подібна ситуація і як Ви подолали суперечності?» та «Чи можна використати методику подолання суперечності з тієї ситуації для даної ситуації і як її можна змінити чи пристосувати?» міститься необхідність урахування попереднього досвіду та відповідних знань [212, с. 10].

У реальному навчально-виховному процесі діяльність майбутніх учителів фізичної культури пов'язана з пошуком, труднощами і переживаннями за результат своєї праці. Вони гостро реагують на те, що відбувається в шкільному житті. Тому необхідно навчати майбутніх учителів фізичної культури самоаналізу своїх дій, вчинків. Самоаналіз дозволяє перевірити свою готовність до майбутньої професійної діяльності, вести систематичну роботу по вдосконаленню педагогічної майстерності.

Тому вміння аналізувати і розв'язувати педагогічні ситуації є одним з найважливіших у професійній підготовці майбутніх учителів (Л. Ф. Спірін, М. А. Степінській, М. Л. Фрумкін, [197] та ін.). Більшість завдань, що виникають у педагогічній практиці, безумовно вимагають творчого підходу. При цьому сутність творчого процесу полягає в реорганізації наявного досвіду у формуванні на його основі нових комбінацій. У кожному творчому завданні міститься й нетворчий зміст, який є суттєвим для власне творчої роботи, оскільки він вміщує матеріал для обґрунтованої побудови гіпотез та створює передумови реалізації процесу пошуку.

Цим змістом, що активно впливає на продуктивність вирішення задач у педагогічних системах, є, з погляду Л. Ф. Спіріна, науково-педагогічний стиль мислення. Останній розуміється як система нормативних підходів до розв'язання професійно орієнтованих педагогічних ситуацій і одночасно як умова їх успішного вирішення. Цей стиль характеризується сукупністю взаємозв'язаних рис, що відображають певні аспекти його як цілісності. Таким рисами є системність, детермінованість, прогностичність продуктивного стилю мислення, його раціональність, рефлексивність, ймовірність та ін. Найповніше науково-педагогічний стиль мислення відображений у системності мислення як здатності вирішувати педагогічні задачі у взаємозв'язку і взаємозумовленості всіх елементів педагогічної системи. Основи системності повинні бути сформовані у майбутнього вчителя ще під час його навчання у ВНЗ [86, С. 28-29].

Студентам поряд з традиційним змістом педагогічних дисциплін викладаються знання про науковий стиль мислення, про риси педагогічного стилю мислення, про розв'язання і аналіз педагогічних ситуацій. Ці знання складають теоретичну базу, що є необхідною умовою формування науково-педагогічного стилю мислення. Але цей процес має супроводжуватися використанням активних методів навчання, за допомогою яких кожен студент бере безпосередню участь у вирішенні навчально-виховних задач [27].

Майбутнім педагогам важливо усвідомити, що професійний критерій для визначення педагогічної ситуації виявляється в тому, що особистісні якості та поведінка студентів оцінюється з точки зору відповідності їх майбутньої професії. Власне педагогічний критерій у певній ситуації визначається тим, що за даних умов оцінюється не стільки поведінка і дії учнів, скільки діяльність майбутнього педагога, рівень його педагогічної майстерності, недоліки й успішність, ставлення до учнів. Дидактичне бачення ситуації проявляється у контексті особливостей їх навчальної роботи. Соціально-психологічна інтерпретація педагогічної ситуації пов'язана із переміщенням акценту на міжособистісні стосунки її безпосередніх учасників [32].

Частина педагогів [124, 140, 152] убачають у використанні педагогічних ситуацій під час навчання тільки етичну сторону, оцінюють поведінку і вчинки суб'єктів ситуації з точки зору їх відповідності моральним нормам. Нерідко при аналізі ситуації майбутні педагоги основну увагу приділяють виявленню причин, мотивів, прагнень і бажань, що викликали той чи інший вчинок або дії учасників ситуації. Такий спосіб визначення ситуації називають мотиваційним. Узагальнюючий критерій ґрунтується на тому, що оцінка конкретної ситуації здійснюється шляхом їх віднесення до числа типових. Виховне спрямування ситуації визначається насамперед, прагненням педагогів знайти гуманні способи розв'язання даної ситуації і намагання перевести її в площину самодопомоги вихованцю,

стимуляції його саморозвитку, самовиховання.

Існують суб'єктивні причини виникнення педагогічних ситуацій в умовах суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин учасників ситуацій. Суб'єктивними причинами виявлення педагогічних ситуацій з боку учнів можуть бути: невідповідність учинків учнів нормам суспільної поведінки, розходження особистих інтересів і цілей виховання, що завдаються зовні; індивідуальних і колективних цілей; недоліки набутого досвіду спілкування; суперечність між потребами учнів і можливостями їх досягнення; протиріччя між формальним і наявним рівнем знань, умінь тощо. З боку педагога причинами суперечностей можуть бути: статична поведінка, яка не враховує вікові та психічні особливості розвитку учнів; педагогічний егоцентризм, тобто небажання бачити учня як активного і рівноправного суб'єкта діяльності, спілкування і поведінки; негативне ставлення до навчально-виховної роботи взагалі; спрощений підхід до проблем розвитку особистості; відсутність сформованих педагогічних умінь та навичок та ін. [213].

Процес розв'язання і аналізу майбутніми вчителями фізичної культури проблемно-педагогічних ситуацій зумовлює необхідність спеціальної підготовки. Тому, що процес вирішення педагогічних ситуацій є структурною одиницею розумової діяльності майбутнього вчителя фізичної культури, а функція мислення стосовно практичної діяльності, виступає як функція аналізу конкретних педагогічних ситуацій шляхом постановки задач за даних умов діяльності, розробки планів і проектів розв'язання цих задач, регуляції процесу виконання намічених планів, оцінки отриманих результатів [69].

В умовах навчання на факультеті фізичного виховання значна увага приділяється такому методу розв'язання педагогічних ситуацій як моделювання. На думку науковців (І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [83], В. М. Видрін [34], Т. Ковальський [106], А. В. Светлорусова [190], С. С. Пальчевський [159] та ін.), які працюють у

сфері професійної підготовки фахівців в освіті, метод моделювання є досить ефективним методом наповнення теоретичного навчання реальним змістом.

Моделювання педагогічних ситуацій має на меті допомогти майбутнім учителям розвинути вміння приймати правильні, гуманістично орієнтовані самостійні рішення. Це метод досягнення поставленої мети і отримання позитивних результатів: дає можливість ввести у професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів фізичної культури актуальні проблеми освіти і виховання; сприяє поєднанню теорії з практикою. Розв'язуючи професійні ситуації, майбутні педагоги вчаться визначати проблеми, критично мислити й аналізувати свої рішення, що є обов'язковою умовою для ефективної діяльності у будь-якій професійній сфері.

Моделювання дає студентам наближене уявлення про ті труднощі, проблеми й можливості, з якими майбутній вчитель фізичної культури може зустрітись у своїй роботі. Це одна з форм навчання, яку можна використовувати на будь-якій стадії професійної підготовки. На думку А. В. Светлорусової [190], існує два узагальнених підходи: перший – надання студентам повної інформації про конкретну ситуацію, на підставі якої вони мають ідентифікувати проблему, або ж другий – надання лише основної інформації, якої достатньо, щоб ідентифікувати проблему. Найкращим прикладом першого з двох підходів є, так званий баскет-метод (від англ. basket – корзина) [202]. У цьому випадку студенти отримують детальну інформацію про конкретну посаду, проблему тощо. Часто цей метод вимагає від студентів значних витрат часу на вивчення документів (наприклад, особових справ учнів, навчально-виховних планів, програм тощо) і його вважають найефективнішим тоді, коли акцент робиться на певних особливих навичках, потрібних для розв'язання проблеми.

Другий підхід фокусується на використанні лише тієї інформації, яка має значення у конкретній педагогічній ситуації. Такі ситуативні знання легко можна передавати за допомогою аналізу даних ситуацій. До цього методу, зазвичай, вдаються, коли стоїть завдання розвинути у студентів

загальні навички, потрібні для розв'язання педагогічних ситуацій; з іншого боку, його доречно використовувати, коли часові межі не дозволяють студентам переглядати великі обсяги інформації.

Отже, впровадження методу моделювання педагогічних ситуацій у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури дає можливість інтегрувати теорію та практику, розвивати вміння професійно мислити [91].

Г. О. Нагорна [148] розглядає розв'язання педагогічних ситуацій як метод теоретичного і практичного програвання ситуацій. Наводиться двосторонній аналіз даного методу. З одного боку, студенти в ході педагогічної гри вирішують змодельовані педагогічні ситуації. У цьому випадку педагогічні ігри виконують дидактичні і методичні функції: навчають студентів аналізувати й оцінювати різні педагогічні явища, прогнозувати результати педагогічної дії як особистості, так і колективу, робити узагальнення і висновки, озброюють студентів методикою підготовки і проведення виховних справ. З іншої сторони, викладач аналізує ситуацію і насправді вирішує виникаючі педагогічні задачі. В цьому випадку в педагогічній грі розв'язуються освітньо-виховні завдання: активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвивати творче мислення, організаторські здібності й уміння взаємодіяти з різними людьми і колективами, здатність до професійної саморефлексії, а викладач виступає вихователем по відношенню до студентів.

Педагогічна гра, яка моделює шкільну обстановку, дозволяє відтворити відносини суб'єктів навчально-виховного процесу поза умов їх реальної дійсності.

Створюючи на навчальних заняттях ситуації, подібні шкільним, студенти мають можливість програвати й аналізувати різні форми та елементи педагогічного процесу, набути досвід педагогічної діяльності, сформувати вміння розуміння індивідуальності і стану учнів, а викладачі можуть оцінити рівень професійної готовності майбутніх учителів фізичної

культури до розв'язання професійно орієнтованих педагогічних ситуацій [93].

Цікаво проходять і ділові педагогічні ігри з розвитку «техніки» педагогічної мови, ігри з «техніки» імпровізації психологічного стану і педагогічної діяльності, ігри по виконанню «ролі» керівника дитячого або педагогічного колективу, ігри, що готують студентів до роботи з важкими дітьми; ігри, що готують майбутніх учителів фізичної культури до роботи із сім'ями учнів тощо [78].

Навчання студентів включає наступні етапи: визначення основного завдання навчання і підбір виду педагогічної гри; організацію мікрогруп; розподіл ролей; проведення самої гри; підбиття підсумків; педагогічний аналіз і планування подальшої роботи.

Одним з таких етапів може бути конкурс педагогічної майстерності, на якому студенти в ігровій формі розв'язують педагогічні ситуації й аналізують процес педагогічної творчості [77].

Матеріалом для їх створення може виступати педагогічний досвід А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Я. Корчака, відомих педагогів-новаторів Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталова, М. М. Гузика, С. М. Лисенкової та ін.

Це дає можливість сформувати у студентів певні вміння і якості: відчуття дитячого світу, уміння спілкування з дітьми – терпимість, доброзичливість, тактовність, чуйність, урівноваженість, витонченість, співчуття.

Використання типології педагогічних ситуацій спрощує завдання пошуку способу вирішення педагогічних ситуацій [86, С.24-25]. Воно зводиться до наступних етапів:

1. Віднесення даної ситуації до одного із вказаних класів.
2. Виявлення суперечностей, що викликали дану ситуацію.
3. Подолання виявлених суперечностей за допомогою відповідних методів вирішення педагогічних ситуації даного класу.

Розв'язання педагогічної ситуації здійснюється на двох рівнях:

1. Миттєва реакція вчителя на виникнення педагогічної ситуації;
2. Цілеспрямоване, тривале, систематичне подолання виявлених суперечностей.

Для вирішення педагогічної ситуації на першому рівні найбільш ефективними виявляються нестандартні методи рішення: евристичні методи, методи навіювання і релаксації. Методи навіювання і релаксації досить детально описані в психолого-педагогічній літературі (В. М. Бехтерев, В. М. Мясіщев, О. Г. Ковальов, А. С. Макаренко, І. Є. Шварц), мають своїх прихильників і супротивників [57].

Застосування зазначених методів до розв'язання педагогічних ситуацій дозволяє розвинути педагогічну інтуїцію, педагогічне мислення, творчі здібності майбутніх учителів фізичної культури.

Пошук нестандартного розв'язання педагогічної ситуації, на думку Л. Г. Карпової [89], заснований на усуненні насильницького вторгнення в особистість учня. Метою такого розв'язку є створення у класі доброзичливої атмосфери, можливості для оволодіння учнями методами самовдосконалення, самостійного набуття знань.

Аналіз літератури [18, 21, 219] свідчить, що однією з умов успішного застосування педагогічних ситуацій в навчальному процесі є дотримання певних дидактичних вимог:

- ситуації повинні бути тісно пов'язані з обговорюваною на занятті навчальною темою;
- ситуації слід підбирати з урахуванням знань, набутого життєвого досвіду студентів, інакше вони не викликають інтересу;
- на лекції, семінарі слід застосовувати не більше однієї або двох ситуацій;
- систематично використовувати різноманітні педагогічні ситуації.

Нині розроблено різні засоби та методи вирішення педагогічних ситуацій. Серед них виділяємо метод конкретних ситуацій (МКС), який

було створено у США (м. Бостон) у Гарвардській школі бізнесу у процесі навчання менеджменту. Цей метод почав активно розвиватися у межах концепції наукового управління на початку XX століття і до наших днів (Ф. У. Тейлор, Г. Гант). Даний метод знайшов широке застосування і, зокрема, сприяв розробці методу конкретних педагогічних ситуацій (МКПС), який набув широкого розповсюдження в світі. Теоретичне і практичне підґрунтя даного методу в Україні закладено видатними педагогами А. С. Макаренком та В. О. Сухомлинським і підтверджено їх послідовниками.

Метод конкретних ситуацій спрямований, як зазначають його засновники (А. Н. Уайтхед, Т. Грейвс, Р. Ендрю), на «здруження» знань і дії. Він дає можливість розвинути у студентів здатність аналізувати особливості ситуації, навчити їх методам самостійної роботи, залучаючи додаткову літературу, та використовуючи власний досвід роботи, об'єднати знання та практику, виробити практичні вміння та навички гнучкого і швидкого розв'язання педагогічних ситуацій, що виникають у практичній діяльності вчителя фізичної культури [57].

Отже, студентів треба навчати вмінню моделювати педагогічні ситуації і методам їх розв'язання. І хоча, педагогічні ситуації по своїй суті, як правило, творчі, але певною мірою вони частково або повністю піддаються алгоритмізації.

Педагогічна технологія виражає певний алгоритм діяльності вчителя-вихователя. Алгоритм – це чіткий припис щодо виконання певної послідовності ряду операцій для вирішення будь-якої задачі даного класу [208]. При аналізі і розв'язанні типових педагогічних ситуацій можливо встановити і побудувати алгоритми їх вирішення, а разом з ними і моделі.

На думку науковців [83], можна запропонувати такий найпростіший алгоритм:

1. Охарактеризувати ситуацію.
2. Виявити основну і побічну суперечності.

3. Визначити можливі варіанти розвитку ситуації.
4. Вибрати оптимальний спосіб впливу на хід ситуації.
5. Сформулювати педагогічний висновок.

Таким чином, педагогічні ситуації, які широко використовуються на практичних і лабораторних заняттях можуть розв'язуватися різними методами і засобами, а також в усній, дискусійній і письмовій формі.

При розв'язанні педагогічних ситуацій у якості основних розумових одиниць професійного мислення вчителя фізичної культури, виділяють ієрархічно організовані рівні [91]:

- рівень провідних ідей, які визначають загальну спрямованість діяльності вчителя фізичної культури;
- рівень конструктивно-методичних схем, які конкретизують загальні ідеї і принципи;
- рівень техніки і технології як сукупності прийомів педагогічної діяльності при вирішенні оперативних навчально-виховних задач.

Про готовність майбутніх учителів фізичної культури розв'язувати професійно орієнтовані ситуації свідчить рівень сформованості їх педагогічних умінь. Ю. М. Кравченко [117] у процесі проведеного дослідження сформульовано поняття «уміння розв'язувати педагогічні задачі» – це процес здійснення комплексних дій, що забезпечують нестандартний творчий підхід до аналізу педагогічної ситуації, яка виникла, визначення педагогічної задачі для її розв'язання та ефективності вирішення.

Також дослідниками [57, 145, 224, 228] було визначено три основних критерії формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі: теоретична обізнаність у сфері ситуаційного підходу; педагогічна грамотність щодо розв'язання педагогічних ситуацій; практичної майстерності. У ході дослідження визначено відповідні показники критеріїв.

До показників критерію теоретичної обізнаності у досліджуваній сфері віднесено: знання теоретичних засад, базових понять, типології професійно орієнтованих педагогічних ситуацій і ситуацій; знання про роль

педагогічних ситуацій і задач при підготовці майбутніх учителів фізичної культури; знання сучасних наукових підходів до оцінювання якості розв'язання педагогічних ситуацій.

До показників критерію педагогічної грамотності щодо розв'язування педагогічних ситуацій нами виділено: знання з основ педагогічного спілкування, культури поведінки учителя, педагогічної майстерності; уміння володіти педагогічною технікою і педагогічними технологіями, експресивними засобами спілкування; уміння аналізувати педагогічні ситуації, що є складовою частиною професіоналізму, професійної компетентності; уміння усвідомлювати проблему і виділити задачу з педагогічної ситуації.

Показниками критерію практичної майстерності визначено наступне: уміння моделювати, планувати розв'язування педагогічних ситуацій на практиці, будувати алгоритм визначених дій; уміння реалізовувати проєктований комплекс дій щодо розв'язування педагогічних ситуацій; уміння здійснювати самоаналіз результатів педагогічних дій, зіставляючи ці результати з поставленою педагогічною метою.

Саме тому, на думку Р. П. Карпюка [91], О. В. Матвієнка [140], майбутні вчителі фізичної культури повинні оволодіти комплексом умінь розв'язувати професійно-орієнтовані педагогічні ситуації:

- проаналізувати педагогічну ситуацію і виділити головну проблему;
- поставити адекватну ситуації педагогічну мету;
- визначити необхідний навчально-виховний зміст для реалізації поставленої мети;
- відшукати методи, прийоми, форми досягнення поставленої мети, які відповідають психологічним особливостям вихованців;
- спланувати систему дій по досягненню поставленої мети (навчальних, розвивальних, виховних);
- визначити критерії, показники та основні етапи досягнення необхідного результату;

- створити мотиваційно-необхідну основу заняття;
- ввести студентів у педагогічну ситуацію, поставити навчальну задачу;
- керувати діями студентів в процесі розв’язання ситуації, враховуючи їх соціально-психологічні, індивідуальні особливості;
- організувати колективні та індивідуальні форми навчальної діяльності;
- контролювати процес руху поставлених цілей та регулювати дії студентів у часі, співвідносити отримані результати із запланованими;
- діагностувати ускладнення розв’язання навчальної задачі даною групою і окремими студентами;
- коректувати при необхідності навчально-виховний процес, надавати допомогу;
- організовувати дії студентів, пов’язані із самостійним формулюванням отриманих висновків, взаємоконтролем і самоконтролем;
- оцінювати діяльність студентів і свою власну діяльність щодо конкретних поставлених завдань та перспектив їх розвитку.

Ю. М. Кравченко [116, 117, 118] розроблена методика формування професійно-педагогічних умінь, які є корисними під час розв’язання педагогічних ситуацій, яка складається з наступних етапів: інформування, формування, творча самореалізація в самостійній діяльності.

- Етап інформування, метою якого є розгорнутий системний виклад теоретичного матеріалу, головним чином здійснюється на лекційних заняттях і закріплюється на практичних заняттях, а також у самостійній діяльності.

- Етап формування реалізовується на практичних заняттях через наступну систему дій: експресивно-перцептивні, аналітично-прогностичні, оцінно-рефлексивні.

Експресивно-перцептивні дії передбачають об'єктивне самосприйняття, сприйняття оточуючих і здійснюється за допомогою застосування системи ігор, тренінгів і вправ, що сприяють виведенню особистості зі стану скутості, формуванню комунікабельності, розвитку емпатії, позитивного

самосприйняття з усвідомленням особливостей сприйняття себе іншими людьми.

Аналітично-прогностичний комплекс дій містить завдання щодо розвитку умінь аналізувати проблему, виявляти протиріччя, моделювати педагогічні ситуації, налаштовуватися на розв'язання проблеми, прогнозувати майбутні результати.

Оцінно-рефлексивний комплекс дій реалізовується шляхом розв'язання запропонованих педагогічних ситуацій із застосуванням дидактичних ігор, що спрямовані на формування умінь оцінювати запропоновані варіанти рішень, робити висновки. Кожен з виділених комплексів дій складається з трьох частин: інформування, тренінг і рефлексія. Інформування передбачає повторення теоретичного матеріалу. Тренінги складаються із завдань на формування вмінь розв'язувати педагогічні ситуації. Рефлексія передбачає закріплення знань та вмінь, аналіз попередніх дій, формування висновків. Частково формування здійснюється на лекційних заняттях, а також у процесі самостійної діяльності.

- Етап творчої самореалізації в самостійній діяльності реалізується на практичних заняттях, а також у вигляді індивідуальної, самостійної роботи, консультуванні, частково на лекційних заняттях та передбачає закріплення й удосконалення умінь розв'язувати педагогічні задачі.

Найважливішим результатом, який ми отримуємо в процесі розв'язання педагогічних ситуацій полягає не стільки в пошуку оптимальних способів, скільки в розвитку професійних знань, умінь, навичок та професійного мислення.

Засобом, стимулюючим професійне мислення майбутніх учителів фізичної культури і таким, що сприяє його професійно-педагогічній спрямованості є педагогічні ситуації і педагогічні задачі. Педагогічна задача – це «результат усвідомлення суб'єктом виховання й освіти в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання» [57].

Л. Р. Джелілова [50], І. М. Дичківська [53] в процесі функціонування механізму творчості виділяють кілька фаз:

1. Логічного аналізу проблеми;
2. Використання наявних знань, виникнення потреби в новому;
3. Інтуїтивного розв'язування – задоволення потреби в новому;
4. Вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нового знання;
5. Формалізації нового знання – формулювання логічного рішення.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури нами планується використання різноманітних варіантів педагогічних ситуацій, які виникають у реальному житті вчителя фізичної культури. Застосування педагогічних ситуацій на лекційних, семінарських і практичних заняттях з курсу психолого-педагогічних дисципліни значною мірою підвищує ефективність роботи по формуванню у студентів педагогічного мислення і підготовки майбутнього вчителя до творчої професійної педагогічної діяльності. Творчі здібності виявляються і розвиваються тільки в процесі творчої діяльності.

Для творчого стилю діяльності, на думку В. І. Загвязінського [76], характерні самостійна постановка проблем (інтелектуальна ініціатива), самостійний і оригінальний спосіб розв'язання поставлених задач, прагнення й уміння бачити і знаходити нове в звичних ситуаціях, уміння враховувати і використовувати індивідуальні особливості особистості.

Проте розв'язання педагогічної ситуації потребує практично миттєвого функціонування механізму творчості, оскільки рішення має прийматися досить швидко. У цьому полягає одна із складностей її вирішення в умовах навчально-виховного процесу.

Висновки до другого розділу

Таким чином, ефективна реалізація можливостей педагогічних ситуацій як засобу і як методу у навчально-виховному процесі вищого навчального

закладу при підготовці фахівців з фізичного виховання передбачає врахування наступного:

1. Застосування педагогічних ситуацій в процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури дає можливість відійти від шаблонного навчання, побудованого на запам'ятовуванні та відтворенні навчальної інформації, і наблизитись до реальної практичної діяльності фахівця в умовах загальноосвітньої школи.
2. Педагогічні ситуації виконують наступні навчально-виховні функції: освітні, розвивальні, пізнавальні, мотиваційні, діагностичні, контролюючі, прогностичні.
3. Системний аналіз та розв'язання педагогічних ситуацій студентами протягом навчання на факультеті фізичного виховання дозволяє розвивати в них здатність бачити професійно-педагогічну реальність у всіх її протиріччях і в процесі її безпосереднього усвідомлення формувати професійне мислення.
4. Використання педагогічних ситуацій вчителів фізичної культури створює сприятливі умови для розвитку важливих професійних умінь і навичок.
5. Використання в навчальному процесі педагогічних ситуацій активізує пізнавальну діяльність студентів та сприяє розвитку самостійності у її організації.
6. Набуття практичного досвіду підготовки спеціалістів фізичного виховання з використанням методу педагогічних ситуацій відкриває можливості формування творчої особистості майбутнього вчителя фізичної культури.
7. Підвищення рівня професійного мислення випускників з фізкультурною освітою можна досягти, забезпечуючи поступовий перехід від традиційних методів навчання до активних.

Результати дослідження за другим розділом висвітлені в публікаціях автора [166; 169].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Практична діяльність учителя фізичної культури дуже різноманітна, її умови постійно змінюються. Отже, перенесення теоретичних знань в практику відбувається досить складно. Це перенесення включає цілий ряд перехідних ланок, пов'язаних з перетворенням теоретичних знань, які інтегруються навколо практичних проблем і переводяться на мову практичних дій вчителя. Цей компонент проявляється не тільки в умінні логічно оперувати знаннями, але й головним чином, в умінні піддавати глибокому науковому аналізу ту чи іншу педагогічну ситуацію, стан навчально-виховного процесу, свої дії і вчинки та ін. Таким чином йдеться про професійно-педагогічне мислення вчителя фізичної культури.

Отже, розвиток професійного мислення майбутніх фахівців фізичної культури повинен здійснюватись на основі диференційованого підходу.

3.1 Організація та методи експериментального дослідження

Сучасне розуміння «педагогічної технології» включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх керованих компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків. В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування і відтворення навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Педагогічна технологія покликана підвести всіх, хто навчається, до єдиного, заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Отже, «технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин» – пише М. В. Кларін [104].

Предметом педагогічної технології є конкретна практична взаємодія вчителя і учнів у професійній діяльності, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання. Принаймні досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні студентами знань, умінь і навичок, у формуванні професійного мислення майбутніх учителів.

Як вважає дослідник сучасних освітніх навчальних технологій Г. К. Селевко [191], педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів, регуляторів, які застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання. Науковець визначає структуру і основні критерії педагогічної технології. На його думку, в структуру технології входять:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання:
 - мета навчання – загальна і конкретна;
 - зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина – технологічний процес:
 - організація навчального процесу;
 - методи і форми навчальної діяльності школярів;
 - методи і форми роботи вчителя;
 - діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу;
 - діагностика навчального процесу.

Критеріями педагогічної технології, як вважає дослідник [191], є:

- концептуальність (опір на певну наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість (діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапне діагностування);
- ефективність (ефективна за результатами і оптимальна щодо витрат, гарантованість досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність (повторення і відтворення педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти, іншими суб'єктами).

На наш погляд «технологічність» професійної діяльності вчителя фізичної культури відображається хоча б у тому, що одним із узагальнень практики виховання і навчання є розпорядження: «Варто сприймати вихованця таким, яким він є, а робити таким, яким він повинен бути». На практиці це здійснюється під час розв'язання багатьох педагогічних задач.

Таке уявлення про педагогічну діяльність обґрунтоване в ряді досліджень Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна і є дуже продуктивним для професійної підготовки майбутнього учителя загалом, так і вчителя фізичної культури зокрема. У цих дослідженнях підкреслюється нормативний, тобто технологічний, характер педагогічної діяльності. Професійна підготовка студента за своєю спрямованістю і сутністю також «технологічна», оскільки будується на основі знання сутності об'єкта і має на меті озброєння студентів професійними знаннями і навичками, переведення об'єкта з одного стану в інший, із дійсного у бажаний.

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає в себе творчість учителя, робить цілком організованим, керованим процесом із передбачуваним позитивним результатом [144].

Схематично модель технології навчання, на думку Л. О. Мільто, може мати такий вигляд (рис. 3.1):

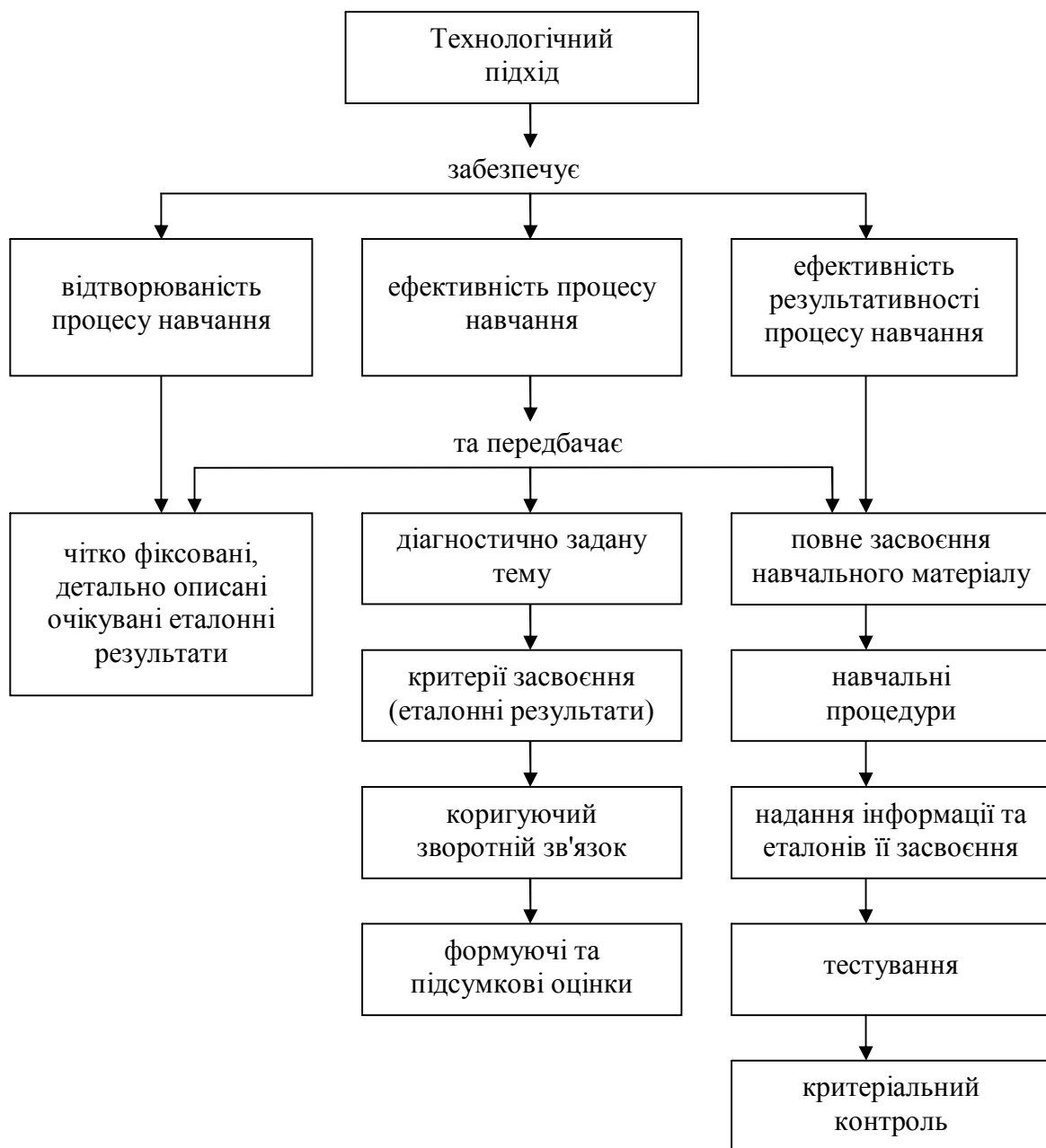


Рис 3.1 Модель технологічного підходу у навчанні

Технологічний підхід у навчанні спрямовується на досягнення гарантованих результатів, на високоефективне навчання та передбачає, насамперед, повідомлення учням знань і формування методів (способів) дій за зразком. Він є вираженням професіонального мислення в педагогіці, проекцією технократичної наукової свідомості на сферу освіти. У рамках цього підходу навчання будується як відтворювальний конвеєрний процес із

чітко фіксованими, детально описаними очікуваними результатами. Даний підхід зорієнтований на діагностично задану мету: побудова педагогічної системи цілей [144].

В свою чергу, педагогічна діяльність вимагає розумового поєднання технологічності і творчого підходу до навчання. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями. А творчий підхід дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання.

Як вважає І. А. Зязюн [83], у педагогічній діяльності обидва підхода: технологічний і творчий завжди мають бути у розумному поєднанні. Будь-яка педагогічна технологія, її розробка і застосування вимагає найвищої творчої активності як педагога, так і студенті, що навчаються у вузі. Педагог залучає їх до творчої участі в розробці технологічного інструментарію: упорядкування технологічних опорних схем, алгоритмів, до організації технологічно чітких форм виховання і навчання. Сліпе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду.

Проведений аналіз показує, що технологія постановки і розв'язування творчих навчальних задач має особистісно-орієнтований характер. Звідси треба зробити важливий висновок про імовірнісний характер досягнення дидактичної мети під час застосування задачної технології розвитку творчих здібностей студентів та надзвичайну складність педагогічного керування таким розвитком. Створюючи необхідні умови для розвитку творчих здібностей студентів, викладач, як і для технології проблемного навчання, не має гарантій для його досягнення у випадку конкретної навчальної задачі чи завдання. Ось чому розв'язування творчих навчальних задач на заняттях завжди було ознакою високої педагогічної майстерності педагога.

На переконання науковців [161], невикористані можливості розвитку задачної технології розвитку творчих здібностей студентів лежать не тільки у площині когнітивних процесів особистості, але і її емоційно-вольової сфери, адже творчість – глибоко особистісний процес, який пов'язаний не тільки з когнітивною, але і афективною сферою особистості.

Задачний підхід, як конкретне уособлення суб'єктно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у закладах вищої педагогічної освіти, набуває сьогодні все більшого поширення як один із ефективних напрямів удосконалення професійної підготовки фахівців різного галузевого спрямування. Актуальність задачного підходу зумовлюються можливістю практичної реалізації концептуальних ідей гуманізації, фундаменталізації, персоніфікації, професіоналізації підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Він визначає принципові інші підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, управління навчальним процесом з боку викладача, структурування навчального матеріалу, засобів оцінювання результатів освітнього процесу, а головне – інше бачення цілей професійної підготовки фахівців педагогічного профілю, у тому числі вчителів початкових класів. Головний акцент робиться на формуванні у студентів як майбутніх фахівців готовності до розв'язання типових та нестандартних професійних, у тому числі дидактико-методичних, задач, що постійно виникають у освітній діяльності вчителя. Упровадження задачного підхід сприяє професійному становленню студентів, формує інтерес й позитивну мотивацію як до майбутньої професійної діяльності, так і безпосередньо до процесу навчання у вузі, який пов'язується, перш за все, з оволодіння основами професійно – педагогічної діяльності [8].

Ефект задачного підходу до навчання можливий у тому випадку, якщо задачі, використовувані на заняттях, відповідають навчальним програмам, містять стимули розвитку професійного інтересу студентів. Якщо в них конкретизуються дидактичні цілі й зміст досліджуваної теми, комунікативний механізм, що регулює поведінку студентів; диференціюється ступінь їх складності з урахуванням рівня знань і навичок педагогічного аналізу.

Звідси випливає, що педагогічна технологія – не механічний, назавжди задуманий процес із незмінним результатом, а організаційно-змістовна

структура, яка визначає напрямок творчої взаємодії педагога і навчальних підходів [144].

Тому наш підхід до навчання студентів розв'язанню педагогічних ситуацій припускає відмову від будь-яких, визнаних за універсальні, педагогічних технологій на користь їх варіативності залежно від індивідуальних особливостей студента.

Створення комплексної системи, спрямованої на формування професійного мислення, передбачає врахування впливу умов, що створює суспільство, та досвіду суспільно-перетворюючої діяльності особистості педагога, спрямованих на якісну зміну цих умов та, перш за все, на зміну самого себе та ставлення до суспільства.

Суттєвим елементом експериментальної програми було використання під час вивчення навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Теорії і методики фізичного виховання», спортивно-педагогічних дисциплін: «Гімнастика з методикою викладання», «Спортивні ігри з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання» специфічних педагогічних ситуацій методичного і професійного напрямку з метою узагальнення і поглиблення фахових знань, формування умінь і практичних навичок. Реалізація програми формування професійного мислення як системи цілеспрямованого педагогічного впливу будувалася нами з позиції диференційованого підходу, що передбачав поєднання групових та індивідуальних форм навчання, виконання педагогічних завдань з оптимальним ступенем складності відповідно до рівня сформованості компонентів професійного мислення студентів. Концептуальною основою даної програми стала системність у підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Відомо, що зв'язки між завданнями, змістом, засобами, методами і способами організації навчально-пізнавальної діяльності носять постійний, закономірний характер. Взаємодія усіх компонентів навчального процесу, спрямованого на оволодіння студентами комплексом відповідних умінь та

навичок, при відповідних умовах забезпечує міцні й усвідомлені результати формування педагогічної свідомості, а відповідно і професійного мислення. При порушенні цих зв'язків процес навчання не досягає поставленої мети.

Розробка технології формування умінь розв'язувати професійні ситуації здійснювалась відповідно до основних положень концепції І. Я. Лернера [114] про зміст освіти. Згідно з цією концепцією, зміст освіти включає такі компоненти: знання (інформація), способи діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до діяльності.

На першому – аналітико-пошуковому етапі експерименту (2009-2011 рр.): вивчено стан розробленості проблеми професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій у науковій літературі з філософії, психології, педагогіки; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет та вихідні положення дослідження; дано визначення основним поняттям дослідження – «професійне мислення» і «педагогічна ситуація» в структурі навчально-виховного процесу; здійснювався аналіз навчальних програм з фахових дисциплін та ефективності їх застосування в умовах вищого навчального закладу; проводився аналіз існуючих методик формування окремих компонентів професійно-педагогічної підготовки та навчально-пізнавальної активності студентів при оволодінні основами фахової майстерності; розроблено методику дослідно-експериментальної роботи.

На цьому етапі було з'ясовано, що використання педагогічних ситуацій як засобу формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ враховує застосування певних принципів: спрямованості особи, педагогічно-професійному досвіду, обліку індивідуальних психічних процесів і типологічних властивостей особистості. Ці принципи найефективніше можуть реалізовуватися тільки при демократичному стилі педагогічної взаємодії, в процесі якої використовуються активні форми і методи навчання.

Також нами були враховані такі основні принципи навчання: урахування соціальної мотивації майбутніх учителів у фаховій підготовці; соціальна спрямованість педагогічної освіти; міжпредметний підхід до вивчення загальних, фахових і спеціальних навчальних дисциплін; поступового переходу від підготовки вчителя виконавчого типу до підготовки вчителя творчого з високим рівнем професійного мислення.

Способи організації дослідження та його спрямування на розробку технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій зумовлювалися завданнями і змістом навчання, які дозволяли у повній мірі забезпечити досягнення поставленої педагогічної мети.

Аналіз науково-педагогічної і спеціальної літератури дозволив нам здійснити наступне: з'ясувати основні напрямки створення методичної системи для розвитку професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури в процесі навчання на факультеті фізичного виховання; визначити педагогічні прийоми та підібрати відповідні засоби і методи, які доцільно застосувати для реалізації експериментальної методики.

На другому етапі експерименту – проєктивно-констатувальному (2011-2013 рр.): вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, щодо використання педагогічних ситуацій; виявлення знань, умінь і навичок необхідних майбутнім учителям фізичної культури; досліджувалися критерії і способи визначення професійного мислення та рівнів його сформованості у майбутніх фахівців з фізичного виховання; аналізувався зв'язок між наявними знаннями у студентів і їх навчальною успішністю; створювались конкретні компоненти методичної системи формування та розвитку професійного мислення особистості педагога в процесі фахової підготовки на факультеті фізичного виховання; було підібрано програмний матеріал і перелік завдань та ситуацій для проведення експериментального навчання.

До основних критеріїв визначення сформованості професійного мислення на цьому етапі ми віднесли вміння студентів розв'язувати

конкретні термінологічні завдання; вміння оцінювати пріоритетність професійних умінь учителя фізичної культури для здійснення успішної педагогічної діяльності методом рангової кореляції; аналізувався стан професійного мислення при використанні педагогічних ситуацій як засобу і як методу; визначався рівень сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури, який безпосередньо пов'язаний з навчальною успішністю студентів з психолого-педагогічних дисциплін; оцінювалися професійно-педагогічні здібності майбутніх учителів фізичної культури на основі аналізу анкетного матеріалу, отриманого у ході спостережень та тестування; зроблено висновки про рівень сформованості у майбутніх педагогів професійного мислення.

У процесі дослідження було встановлено, що особистість професійно мислячого майбутнього педагога характеризується: зацікавленістю у ставленні до суспільно значимої діяльності, вмінням цінувати її результати в умовах навчально-пізнавальної діяльності та в ході педагогічної практики; здатністю аналізувати особисту поведінку та поведінку інших членів суспільства, розумінням мотивів вчинків людей; інтересом до навчання, творчим підходом до засвоєння знань, проявом допитливості, допомогою студентам, які відстають у навчанні; активною участю в колективній взаємодії, самовираженням у різних суспільних та громадських справах.

Пристаючи до констатувального етапу експерименту ми передбачали перш за все вивчити думку студентів про доцільність використання педагогічних ситуацій в процесі навчання. З цією метою на початку експерименту студентам факультету фізичного виховання (60 осіб) була запропонована анкета-опитування з визначення значущості використання педагогічних ситуацій на заняттях з курсу дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» (ТіМФВ) (додаток Б). За її результатами ми зробили висновки про доцільність використання педагогічних ситуацій в процесі формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Результати анкети-опитування студентів про важливість використання педагогічних ситуацій в процесі навчання

1. Ваше ставлення до використання професійних ситуацій в процесі вивчення курсу ТiМФВ?					
позитивне	%	негативне	%	важко відповісти	%
59	98,3	1	1,7	0	0
2. Чи сприяє використання педагогічних ситуацій покращенню Вашої професійної компетентності?					
так	%	ні	%	важко відповісти	%
55	91,6	1	1,7	4	6,7
3. Зазначте, що Вам найбільше подобається під час вирішення педагогічних ситуацій?					
самостійність прийняття рішень	%	пошук оригінальних способів вирішення	%	збагачення педагогічного досвіду	%
9	15,0	34	56,7	17	28,3
4. Як Ви вважаєте, чи достатньо приділяється уваги використанню педагогічних ситуацій на заняттях?					
так	%	ні	%	важко відповісти	%
47	78,3	7	11,7	6	10,0
5. Визначте Ваш стиль реагування під час розв'язання педагогічних ситуацій.					
демократичний	%	авторитарний	%	ліберальний	%
29	48,3	29	48,3	2	3,4
6. Як впливає використання педагогічних ситуацій на заняттях у вузі на формування Вашого професійного мислення?					
позитивно	%	негативно	%	байдуже	%
54	90,0	1	1,7	5	8,3
7. Яке вміння при вирішенні педагогічних ситуацій Ви вважаєте найбільш важливим?					
аналізувати	%	прогнозувати	%	організувати	%
47	78,3	9	15,0	4	6,7

Проаналізувавши результати ми бачимо, що доцільність використання педагогічних ситуацій в процесі вивчення курсу з ТiМФВ підтримує 98,3% респондентів і лише 1,7% висловлюють своє негативне ставлення до цього активного методу формування професійного мислення.

Також 91,6% опитаних, вважають, що використання педагогічних ситуацій, сприяє покращенню їх професійної компетентності і лише 8,4% затрудняються, чи не бажають залучати педагогічні ситуації до їх впровадження в навчальний процес.

Позитивна тенденція проглядається у необхідності вирішення педагогічних ситуацій під час занять з курсу ТiМФВ. Так 56,7% студентів,

бачать в них спосіб пошуку оригінальних вирішень, 28,3% можливість збагачення педагогічного досвіду, а 15,0% як засіб самостійності прийняття рішень.

Достатність у використанні педагогічних ситуацій під час проведення занять поділяють 78,3% опитаних, але 11,7% не задоволені кількістю часу відведеному на їх використання, а 10,0% взагалі ще не визначились.

На запитання про стиль реагування під час розв'язання педагогічних ситуацій наміри студентів розділились наступним чином: 48,3% схильні до демократичного способу розв'язання, 48,3% до авторитарного і лише 3,4% підтримують ліберальний спосіб вирішення ситуацій, які виникли на уроці фізичної культури.

Отже 90,0% респондентів бачать позитивний вплив на себе під час використання педагогічних ситуацій на заняттях у вузі під час формування професійного мислення, проте все ж таки 10,0% студентів висловлюють байдуже ставлення до цієї проблеми.

Звертає на себе увагу те, що 78,3% опитаних, визначають вміння аналізувати педагогічні ситуації найбільш важливим, 15,0% надають перевагу вмінню прогнозувати розвиток ситуації і 6,7% вмінню організувати учнів на уроках.

Розпочинаючи роботу на лекційних чи семінарських заняттях для більш широкого викладення матеріалу ми використовували педагогічні ситуації вчителя фізичної культури, які ретельно підбирали під відповідну тематику навчального матеріалу. Заняття починалось не з загальних тез, а з певної педагогічної ситуації, зміст якої більш ґрунтовно розкривав проблему навчальної теми. Що надавало можливості студентам в повній мірі зрозуміти і проявити самостійність мислення, творчий підхід тощо.

Слід зауважити, що переважна більшість семінарських занять включали письмові завдання з використанням педагогічних ситуацій, що дало можливість порівнювати, узагальнювати і застосовувати математично-статистичну обробку.

З метою вивчення рівня стану сформованості професійного мислення студентів факультету фізичного виховання нами здійснено констатувальне дослідження, яке передбачало одержання об'єктивної інформації стосовно оцінки важливості професійних умінь для практичної діяльності вчителя фізичної культури.

Аналізуючи професійну ситуацію, студент повинен мати досить великий обсяг знань і умінь для використання їх в конкретній ситуації. Як показує практика, ефективність у аналізі, порівнянні і диференціації стану сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури забезпечується виконанням студентами однакових навчальних завдань в різних умовах, які відрізняються за часовим фактором, за складністю виникнення, за структурними компонентами тощо.

Для проведення дослідження нами було залучено 225 осіб 3 та 4 курсів факультету фізичного виховання: (І група (n=111) – студенти 3 курсу і II група (n=114) – студенти 4 курсу відповідно). Зауважимо, що студенти оцінювали важливість професійних умінь після закінчення педагогічної практики.

Здійснення поставленої мети відбувалось шляхом розв'язання наступних завдань: визначити рангове місце професійно значимих умінь у студентів 3 та 4 курсів; здійснити порівняльну характеристику оцінки важливості професійних умінь студентами; побудувати ієрархію професійно значущих умінь вчителя фізичної культури.

Для оцінки було запропоновано перелік з 20 найбільш важливих педагогічних умінь. З цієї кількості студентам необхідно було визначити їх рангове місце в педагогічній діяльності вчителя фізичної культури.

Оцінки важливості педагогічних умінь визначались на основі результатів середньогрупових показників відповідей, що відображають важливість професійних умінь для представників кожної окремої групи та характеризують ступінь пріоритетності їх в процесі формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рейтинг професійних умінь в оцінці студентів третього та четвертого курсів факультету фізичного виховання

№ п/п	Професійні уміння	Курс		d?
		III	IV	
		ранг (місце в рейтингу)		
1	2	3	4	5
1	Знання теорії і методики фізичного виховання учнів	11	13	4
2	Володіти методами організації учнів на уроці	10	16	36
3	Використовувати міжпредметні зв'язки	19	20	1
4	Володіти спортивно-технічною термінологією	1	1	0
5	Пояснювати фізичні вправи	17	9	64
6	Активізувати діяльність на уроці	9	7	4
7	Поєднувати пояснення і показ	2	2	0
8	Володіти технікою фізичних вправ, що вивчаються в школі	7	3	16
9	Виявляти причини помилок при виконанні вправ	8	14	36
10	Перебудуватись у зв'язку зі зміною діяльності на уроці	15	6	81
11	Володіти виразною мовою	12	8	16
12	Аналізувати діяльність на уроці	16	17	1
13	Виправляти помилки	18	12	36
14	Здійснювати індивідуальний підхід	5	4	1
15	Бачити загальні, групові та індивідуальні помилки	6	15	81
16	Забезпечувати необхідну допомогу та страховку	3	10	49
17	Перевірити і оцінити діяльність учнів	14	11	9
18	Демонструвати фізичні вправи	13	18	25
19	Дозувати фізичне навантаження	4	5	1
20	Передбачати труднощі до виконання завдань уроку	20	19	1
Всього:		х	х	462

Обґрунтовуючи проведення дослідження, ми виходили з того, що уявлення студентів про зміст і структуру фахової діяльності вчителя фізичної культури має важливе значення у процесі формування їхнього професійного мислення та насамперед для оволодіння ними педагогічною майстерністю. Оцінюючи важливість професійних умінь, студенти факультету фізичного виховання, перш за все, виділяли ті з них, які найчастіше використовувалися ними в ході педагогічної практики під час вирішення навчально-виховних завдань.

Найважливішими досліджувані 3 курсу визначили наступні професійні уміння. На перше місце вони поставили володіння спортивно-технічною термінологією. Друге місце студенти віддали такій якості, як уміння

поєднувати пояснення і показ. Третім за значенням вважають уміння забезпечувати необхідну допомогу та страховку. Далі слідують такі уміння, як дозувати фізичне навантаження, здійснювати індивідуальний підхід тощо.

Досліджувані 4 курсу теж найважливішим умінням вважають володіння спортивно-технічною термінологією. На друге місце ними поставлене уміння поєднувати пояснення і показ. Третє місце студенти віддали умінню володіти технікою фізичних вправ. Далі розмістились такі уміння, як здійснення індивідуального підходу, дозування фізичного навантаження тощо.

Як бачимо з результатів дослідження, студенти обох курсів найбільш важливими вважають володіння спортивно-технічною термінологією, уміння володіти поясненням і показом під час розучування фізичних вправ, здійснення індивідуального підходу, уміння дозувати фізичне навантаження. Таке бачення важливості педагогічних умінь пояснюється набутими протягом навчання на факультеті фізичного виховання знаннями, уміннями та навичками. Оскільки педагогічний процес у вищому навчальному закладі спрямований переважно на теоретично-демонстраційну підготовку, то й студенти найбільш підготовленими виявляються саме у цих показниках. Разом з тим майбутні вчителі недооцінюють важливості таких умінь, як: володіння методами організації учнів на уроці, активізація діяльності на уроці, перевірка та оцінка діяльності учнів, передбачення труднощів до виконання завдань уроку.

Відмінності в оцінках студентів третього та четвертого курсів значною мірою обумовлені особливостями проходження педагогічної практики. На третьому курсі студенти-практиканти проводили уроки переважно в умовах спортивного залу, а на четвертому курсі – в умовах спортивного майданчика. На виникнення таких відмінностей між студентами першої та другої групи значно впливає також і характер програмового матеріалу з фізичної культури (гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри тощо).

На основі аналізу отриманих результатів проведеного дослідження встановлено, що своєрідна уява кожної групи респондентів про важливість професійних умінь значною мірою впливає на вибір шляхів вирішення навчально-виховних завдань. Виходячи з того, які вміння фахівець вважає найбільш важливими, відповідно буде суттєво відрізнятися і спрямованість його практичної діяльності в кожному конкретному випадку та ситуації.

Так, студенти четвертого курсу на відміну від третього, віддали 6 місце умінню перебудовуватись у зв'язку зі зміною діяльності на уроці, тому що заняття на спортивному майданчику вимагають декілька переходів від одного сектору до іншого чи це метання, чи стрибки в довжину або бігові вправи, тому перехід від одного виду діяльності до іншого вимагає вміння швидко перешикувати клас і не втрачаючи дорогоцінний час продовжувати урок.

Стосовно, вміння володіти технікою фізичних вправ, що вивчаються в школі, рангове місце суттєво відрізняється. Так, студенти 3 курсу поставили його на сьоме місце, а четвертого на третє. Таку відмінність в рангах можна пояснити тим фактом, що під час проходження практики студенти 4 курсу використовують свої знання з легкої атлетики, яка спирається на значущі технічні особливості в різних її видах і від знання яких залежить подальший успіх в навчанні школярів.

Дуже близьке рангове визначення у обох груп студентів відносно вміння здійснювати індивідуальний підхід, що свідчить про намагання дотримуватись основного принципу фізичної культури.

Особливістю того, що студенти четвертого курсу, поставили вміння володіти виразною мовою на восьме місце є той факт, що майбутні фахівці проводять заняття в школі в старших класах, тому важливо чітко і досить професійно висловлювати команди і накази для повноцінного зворотного зв'язку між вчителем і учнями.

Проте студенти 3 курсу віддали восьме місце в рейтингу умінню виявляти причини помилок при виконанні вправ, тому що проведення занять

в умовах спортивного залу вимагають від студентів знань і навичок в гімнастичній сфері в якій значно більше дрібних технічних вимог виконання вправ ніж у спортивних іграх чи атлетиці. І дуже важливо своєчасно і професійно виправити помилки при виконанні вправ, щоб запобігти їх подальшому неправильному заучуванню.

Здивував той факт що, студенти третього і четвертого курсів, поставили уміння використовувати міжпредметні зв'язки рейтинговим на передостаннє і останнє місце відповідно, хоча на даний момент розвитку педагогічної освіти це вміння є одним з найважливіших. Тому що, реалізація принципу здійснення міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін сприяє розвитку теоретичного і практичного мислення студентів, формує у них здібності до цілісного системного бачення учбового матеріалу, уміння аналізувати, порівнювати і узагальнювати.

З метою оцінки тісноти зв'язку між рейтингами зазначених професійних умінь учителя фізичної культури у студентів III та IV курсів був обчислений коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який розраховувався за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)} \quad (3.1),$$

в якому d^2 – квадрат різниці відповідних значень рангу.

Отже, розрахункове значення коефіцієнта складає $r = 0,65$. Порівнявши його з табличним значенням, можна стверджувати, що зв'язок помітний (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Шкала Чеддока

r	0,1-0,3	0,3-0,5	0,5-0,7	0,7-0,9	0,9-0,99
Зв'язок	слабкий	помірний	помітний	сильний	дуже сильний

Перевірка значущості оцінки коефіцієнта кореляції виконується за допомогою t -критерію, розрахункове значення якого обчислюється за формулою:

$$t_r = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}} \quad (3.2).$$

Воно дорівнює 3,65. Порівнюючи його з критичним значенням t -критерію, яке на рівні значущості 0,05 складає 2,57 (табличне), можна стверджувати про те, що оцінка коефіцієнта кореляції є значущою ($3,65 > 2,57$), що дає підстави покласти в основу педагогічного експерименту найбільш важливі для студентів професійні вміння.

Відомо, що якість аналізу педагогічних ситуацій студентами залежить від наявності у них психолого-педагогічних знань, тож наступним кроком проективно-констатувального етапу дослідження ми спробували дослідити зв'язок між кількісно-якісними показниками розв'язання конкретної професійної ситуації вчителя фізичної культури і успішністю навчання з психолого-педагогічних дисциплін у студентів.

Особлива увага приділялась кількості способів вирішення, які студенти пропонували в процесі розв'язання педагогічної ситуації. Отже, нами була запропонована наступна ситуація.

Ситуація. У 8 класі за розкладом проводиться урок фізичної культури. Вчитель на цей час перебував у відрядженні. На урок прийшов інший учитель фізкультури, який працює в школі перший рік. Дізнавшись про це, більшість учнів класу не з'явилася на урок. Присутнім учитель дозволив самостійно пограти у волейбол. Наступного дня колеги зустрілись і відбулась відверта розмова з цього приводу.

Як би Ви діяли на місці вчителя, який постійно працює в цьому класі?

На основі показників, що вказують на кількість способів розв'язання педагогічної ситуації нами були сформовані три групи студентів. До першої (сильної) групи віднесені ті, хто зміг запропонувати від 5 і більше способів вирішення, до другої (середньої) групи – 3 - 4 і до третьої (слабкої) з кількістю варіантів 1 - 2.

Для кількісної оцінки щільності зв'язку між кількістю запропонованих способів розв'язання та успішністю навчання з психолого-педагогічних дисциплін ми здійснили кореляційний аналіз.

Обчисливши даний коефіцієнт для кожної з груп, та для всієї сукупності в цілому, розрахунок, для полегшення, зроблено з використанням прикладної програми MS Excel, де присутня вбудована функція КОРРЕЛ, отримали наступні результати подані в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Показники кореляційних зв'язків у представників дослідницьких груп

Група	Кількість студентів	Середній показник	Середня успішність	Коефіцієнт кореляції
Сильна	28	5,7	4,1	0,35
Середня	53	3,4	3,7	0,51
Слабка	30	1,8	3,7	0,44
Разом	111	3,6	3,8	0,34

Як бачимо, в усіх групах та в сукупності в цілому значення коефіцієнтів кореляції свідчать про помірний зв'язок між кількістю способів розв'язання педагогічної ситуації та середньою успішністю студентів з психолого-педагогічних дисциплін.

Також ми перевірили отримані коефіцієнти на значимість. Для оцінки значимості коефіцієнта парної кореляції r_{xy} розраховали стандартну помилку коефіцієнта кореляції:

$$\sigma_{r_{xy}} = \sqrt{\frac{1 - r_{xy}^2}{n - 2}} \quad (3.3).$$

Необхідно, щоб $\sigma_{r_{xy}} < r_{xy}$. Значимість r_{xy} перевірялась його співставленням з $\sigma_{r_{xy}}$, при цьому ми отримали:

$$t_{розр} = r_{xy} \cdot \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r_{xy}^2}} \quad (3.4),$$

де $t_{розр}$ – так зване розрахункове значення t -критерію.

Якщо $t_{розр}$ більше теоретичного (табличного) значення критерію Стюдента ($t_{табл}$) для заданого рівня ймовірності та $(n-2)$ ступенів свободи, то можна стверджувати, що r_{xy} значимий.

Отже, ми прийняли значення довірчої ймовірності на рівні 0,9 і для нього обрали значення коефіцієнта кореляції t -критерію Стюдента ($t_{табл}$).

Для сильної групи (n=28):

$$t_{розр} = 0,35 \cdot \sqrt{\frac{28-2}{1-0,35^2}} = 1,9062; \quad t_{табл} = 1,7011.$$

Для середньої групи (n=53):

$$t_{розр} = 0,51 \cdot \sqrt{\frac{53-2}{1-0,51^2}} = 4,2899; \quad t_{табл} = 1,6747.$$

Для слабкої групи (n=30):

$$t_{розр} = 0,44 \cdot \sqrt{\frac{30-2}{1-0,44^2}} = 2,6069; \quad t_{табл} = 1,6973.$$

Для всієї сукупності (n=111):

$$t_{розр} = 0,34 \cdot \sqrt{\frac{111-2}{1-0,34^2}} = 3,7745; \quad t_{табл} = 1,6576.$$

Як бачимо, $t_{розр} > t_{табл}$ для всіх сукупностей, тому з ймовірністю 0,9 можна стверджувати, що розраховані коефіцієнти кореляції значимі.

Майбутній учитель фізичної культури, вирішуючи кожен окремо взятий педагогічний ситуацію, бачить у цьому насамперед шлях та спосіб розв'язання найскладніших педагогічних та соціальних завдань, які виникають у ході навчально-виховного процесу в різних, інколи навіть і протилежних напрямках педагогічних відносин у шкільному колективі.

Проте, аналіз педагогічної ситуації не може обмежуватися констатацією тільки одного цього вихідного протиріччя. Щоб зрозуміти причини виникнення цієї суперечності, слід звернути особливу увагу на вплив тих факторів, які безпосередньо спричинили виникнення проблемної професійної ситуації. Фактори ці можуть бути різноманітними.

Розв'язання та аналіз педагогічних ситуацій майбутніми вчителями фізичної культури сприяє, перш за все, оволодінню та розширенню об'єму професійних знань, умінь та навичок, а також надбанні досвіду їх розв'язання. Саме безпосередня участь студентів у розв'язанні конкретних ситуацій поглиблює їхні знання про ту чи іншу соціально-педагогічну

проблему, розширює професійний досвід, вводить майбутнього фахівця з фізичного виховання в атмосферу педагогічної та суспільної діяльності.

Самостійне вирішення студентами педагогічних ситуацій, взаємодія студентів з викладачем, створення умов для самореалізації та можливості висловити особисту думку дозволяє зробити навчальний процес більш комфортним для студентів. Вони стають більш впевненими та певною мірою відчують себе «професіоналами» педагогічної справи. Водночас у студентів формується вміння системно аналізувати навчально-виховний процес, розвивається бачення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних ситуаціях, створюється система відповідних способів прийняття рішень та виконання практичних дій.

Навчання, побудоване на застосуванні зразків та моделей професійної діяльності вчителя фізичної культури, активна участь студента у вирішенні професійних завдань та ситуацій дає йому змогу не тільки розширити та поглибити професійний світогляд, а й виробити модель педагогічних дій у визначених педагогічних ситуаціях.

Провідним ланцюгом у такому навчанні виступає розвиток уміння майбутнього вчителя фізичної культури виявляти, аналізувати та оцінювати педагогічні факти, явища, процеси не тільки емпірично, а на основі наукових знань.

У навчанні, побудованому на застосуванні методу педагогічних ситуацій, ефективним виступає використання не окремих ізольованих професійних ситуацій, а їх обґрунтованої системи.

В своїх дослідженнях ми намагались вивчати конкретні навчальні теми через спеціально підібрані педагогічні ситуації, а не через викладений матеріал з підручника. Це надає можливості студенту проявити самостійність мислення, творчий підхід, системний аналіз теми тощо.

Від рівня сформованості педагогічного мислення залежить подальший успіх майбутнього учителя фізичної культури, тому головний критерій підготовленості фахівців повинен полягати не тільки в оволодінні заняттями з

фундаментальних дисциплін, яле й у виробленні допитливого, самостійного професійного мислення. Саме від особливостей професійного мислення залежать успіхи творчої діяльності вчителя.

На наступний крок експерименту, передбачав більш ґрунтовне бачення навчальної теми, що вивчається на занятті і ми скористалися ситуацією наступного змісту:

Ситуація. «Організований початок уроку фізичної культури є важливою передумовою його ефективності.

Учні 7 класу прийшли на урок після контрольної роботи з математики. Діти збуджені, сперечаються, щось доводять один одному. Учитель намагається пояснити завдання уроку, проте більшість дітей неуважні, мимоволі продовжують обмін думками.

Зауваження кільком учням дотримуватись дисципліни не заспокоїло клас. Учитель раптово замовк, сподіваючись таким чином привернути увагу учнів, проте і це не допомогло. Дорогоцінний час уроку витрачається не за призначенням».

Які Ваші дії в цій ситуації?

Цю ситуацію доцільно використовувати під час вивчення навчальної теми «Урок фізичної культури в школі» і зокрема підготовки вчителя до його проведення. Вона відображає:

- процес формування умінь передбачати і прогнозувати хід уроку;
- бачення і розуміння причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі;
- врахування індивідуальних особливостей учнів;
- встановлення доброзичливих взаємовідносин вчителя та учнів та ін.

Реалії педагогічної діяльності свідчать, що детальна і ретельна підготовка вчителя до уроку фізичної культури є однією з найважливіших умов ефективного уроку. Відомий вислів «До хорошого уроку вчитель готується все життя» засвідчує актуальність даного питання і в наші дні. В той же час значна частина вчителів не приділяють достатньої уваги цьому

важливому компоненту педагогічної діяльності. Підготовка ж до проведення уроків студентами скоріше формальна ніж професійна.

Причини такої недооцінки, зокрема, обумовлені традиційною системою вузівського навчання. В програмах з спортивно-педагогічних дисциплін передбачається розділ навчальної практики і студенти готуються і складають конспекти, якими користуються при проведенні фрагментів занять з гімнастики, легкої атлетики, спортивних ігор та ін. Але, на жаль, реальний стан уваги до змісту підготовки студента в зв'язку з проведенням уроку обмежується лише розробкою та написанням конспекту. Інші важливі сторони підготовки до проведення заняття залишаються поза увагою.

Це означає, по-перше, що в процесі вузівської підготовки необхідно формувати переконання важливості самої підготовки вчителя до уроку.

З іншого боку необхідно більш широко представити зміст конкретної підготовки до уроку.

У студентів необхідно розвивати здібність бачити педагогічну реальність у всіх її протиріччях і в процесі її усвідомлення формувати особисту позицію.

Для підтвердження розглянемо це на прикладі педагогічної ситуації.

Ситуація. «Одним з важливих компонентів професійної діяльності вчителя фізичної культури вважається необхідність та вміння особисто показати техніку виконання фізичних вправ. Але трапляється, що за станом здоров'я або за віком учитель не може показати окремі вправи, наприклад, стійку на голові та руках, стрибок через коня та деякі інші.

На уроці 8 класу вивчається перекид вперед. Пояснивши вправу, вчитель звертається до спортивного учня Н., з проханням продемонструвати її. Після коротких роздумів учень відмовляється показувати, сказавши, що на останньому тренуванні одержав травму. Вчитель доброзичливо звертається до іншого учня, але хлопець відмовляється мотивуючи тим, що не зовсім зрозумів пояснення і не хоче осоромитися. Звертання ще до декількох учнів наштовхувались на таку ж відповідь.»

На семінарських заняттях, де передбачається поглиблене вивчення питання підготовки вчителя до уроку фізичної культури з застосуванням згаданої ситуації ставляться відповідні запитання і, насамперед, «Як би Ви поступили на місці вчителя в такому випадку?».

Під час обговорення способів вирішення в умовах наведеної ситуації не обходиться без цілого ряду запитань, що відносяться до змісту цієї ситуації, як-то: «Які причини виникнення такої ситуації?», «Як попередити виникнення подібної ситуації?», «Які стосунки між учнями і вчителем?» тощо.

Розмірковуючи над причинами виникнення згаданої ситуації, поступків учнів, студенти поступово нагромаджують інформацію, яка приводить їх до переконання в тому, що ситуація виникла в зв'язку з недостатньою підготовкою вчителя до конкретного уроку з конкретними завданнями.

Вчитель, зокрема, не домовився заздалегідь з конкретним учнем стосовно його допомоги, не спрогнозував ймовірного розвитку подій й т.п.

Участь студентів в аналізі згаданої педагогічної ситуації, в пошуку способів поведінки в умовах такої ситуації вчить студентів розуміти причини їх виникнення і що не менш важливо, студенти вчаться попереджувати виникнення подібних ситуацій. Наступна специфічна педагогічна ситуація розширює межі інформації про підготовку вчителя до уроку.

Ситуація. У школу прийшов молодий вчитель фізичного виховання. Директор школи познайомив його з учнями 10 класу, і почався урок. У підготовчій частині уроку вчителя занепокоїла відкрита пасивність учнів під час виконання команд.

Подавши розпорядження зупинити рухову діяльність, він звертається до учня П. пояснити, у чому справа, але помилково неправильно називає його прізвище. Клас вибухнув сміхом. Учень П. ображено проігнорував питання. Вчитель розгубився.

Як би Ви діяли на місці вчителя?

В пошуку виходу із зазначеної ситуації студенти пропонують, зокрема, звернутись до учня з проханням назвати своє прізвище, з свого боку вчителю пропонується вибачитись за неправильно назване прізвище і т.п.

Аналізуючи виниклу ситуацію студенти приходять до висновку, що як і в попередньому випадку основна причина її виникнення криється в недостатній підготовці вчителя до проведення уроку в цьому класі. Разом з цим висловлюються думки відносно того, що попередити виникнення подібної ситуації можна, якщо взяти до уваги і познайомитись з прізвищами учнів ще до проведення уроку в цьому класі.

Таким чином, засвоєння конкретної теми підготовки вчителя до уроку фізичної культури з застосуванням педагогічних ситуацій наближує студентів до переконання у важливості самої підготовки вчителя до уроку.

Особливі умови для формування та визначення рівня сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури створюються у ході проходження педагогічної практики студентами в загальноосвітній школі. Саме протягом неї студенти мають можливість засвоювати основні елементи педагогічної техніки, методику та організацію особистої професійної діяльності як вчителя фізичної культури, використовувати її виховні можливості в ході навчально-виховного процесу в школі, виконувати соціально значимі дії. Реалізація ознак професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури в ході педагогічної практики обумовлюється не тільки звичайним накопиченням кількості активних дій, а й переважно формуванням стійкої системи домінуючих мотивів, настанов та прагнень, що складають суб'єктивно-суспільну спрямованість його особистості.

Педагогічна практика в нашому дослідженні розглядалася як важливий допоміжний засіб формування професійних знань, умінь і навичок студентів, як ланка, що пов'язує процес навчання та самостійну роботу майбутніх учителів.

Ефективність формування професійного мислення студентів у ході педагогічної практики та його об'єктивне оцінювання здійснювалось за

такими основними показниками: володіння способами організації учнів, володіння способами активізації учнів, володіння способами оцінки умінь та навичок учнів. Оцінювання рівня професійного мислення студентів у ході педагогічної практики здійснювалось досвідченими вчителями фізкультури та викладачами-методистами, за якими були закріплені студенти на час проходження педагогічної практики. На основі оцінок створювалась картина професійного мислення, характерна для академічної групи в цілому. Такий підхід дозволив нам визначити рівень професійного мислення студентів у ході педагогічної практики та в майбутньому цілеспрямовано керувати навчально-виховним процесом, спрямованим на підвищення його рівня.

Беручи до уваги результати педагогічної практики вдалося з'ясувати, що студенти, які навчаються більш успішно, мають більш високі показники в оцінці компонентів професійної діяльності. Ці компоненти в значній мірі відображають стан професійного мислення.

Отже, за показниками: володіння способами організації учнів, володіння способами активізації учнів, володіння способами оцінки умінь та навичок учнів, ми отримали такі результати, які наведені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Оцінки професійної підготовки студентів-практикантів 3 року навчання

Компоненти професійної діяльності	Оцінка професійної підготовки	Навчальна успішність					
		Студенти, які навчаються на «відмінно»		Студенти, які навчаються на «добре»		Студенти, які навчаються на «задовільно»	
		n	%	n	%	n	%
Володіння способами організації учнів	відмінно	16	80,0	35	79,6	2	18,2
	добре	4	20,0	9	20,4	4	36,4
	задовільно	0	0	0	0	5	45,4
Володіння способами активізації учнів	відмінно	15	75,0	26	59,1	4	36,4
	добре	5	25,0	18	40,9	3	27,2
	задовільно	0	0	0	0	4	36,4
Володіння способами оцінки умінь та навичок учнів	відмінно	15	75,0	24	54,6	4	36,4
	добре	5	25,0	20	45,4	4	36,4
	задовільно	0	0	0	0	3	27,2

До групи в яку ввійшли студенти, які навчаються на «відмінно» загальною кількістю 20 чоловік, найвищу оцінку за володіння способами організації учнів отримали 16 осіб, що склало 80% респондентів, «добре» - 4 особи, тобто 20%, «задовільно» - 0. За уміння володіти способами активізації учнів на уроках і за володіння способами оцінки умінь і навичок по 15 студентів отримали вищу оцінку, що становило по 75% і по 5 студентів – оцінку «добре» відповідно, склало по 25% респондентів. Студентів, які б отримали оцінку «задовільно» немає.

До групи в яку ввійшли студенти, у яких середня успішність навчання загальною кількістю 44 особи, оцінку «відмінно» за уміння володіти способами організації учнів на уроках отримали 35 студентів, що склало 79,6% респондентів, «добре» - 9, тобто 20,4 студентів, «задовільно» - 0. За володіння способами активізації учнів на уроках оцінку «відмінно» одержали 26 студентів, що склало 59,1% респондентів, оцінку «добре» - 18 студентів, тобто 40,9% респондентів, оцінку «задовільно» - немає. За володіння способами оцінки умінь і навичок учнів оцінку «відмінно» отримали 24 особи, що становить 54,6% студентів, «добре» - 20, тобто 45,4% респондентів, «задовільно» - немає.

До групи в яку ввійшли студенти успішність яких «задовільно», загальною кількістю 11 чоловік, оцінку «відмінно» за уміння володіти способами організації учнів на уроках отримали 2 особи, тобто 18,2%, оцінку «добре» - 4 особи, тобто 36,4% і «задовільно» - 5 студентів, що склало 45,4%. За володіння способами активізації учнів на уроках оцінку «відмінно» одержали 4 студента, тобто 36,4%, оцінку «добре» - 3 студенти, тобто 27,2%, «задовільно» - 4 студента, що склало 36,4%. За володіння способами оцінки умінь і навичок учнів на уроках оцінку «відмінно» отримали 4 студенти, тобто 36,4%, оцінку «добре» - 4 студенти, тобто 36,4%, «задовільно» - 3 студенти, тобто 27,2%.

Аналіз даних в повній мірі дав нам можливість впевнитися у вище зазначеному твердженні про позитивний зв'язок між успішністю у навчанні і

якісному володінні компонентами професійної діяльності, які характеризують рівень сформованості професійного мислення.

Показником професійного мислення є якість розв'язування студентами термінологічних задач, що є основою для розуміння студентами системи педагогічних знань, взаємозв'язку всіх її елементів, які передбачають міжтематичні узагальнення. Це активна розумова діяльність, що вимагає самостійних міркувань, обґрунтованих суджень. Для цього студенти повинні вести термінологічні словники, в яких фіксується не тільки визначення понять, а й показується, які поняття потрібні для з'ясування суті нового, а які розглядаються, спираючись на вже відоме.

Кожна окрема тема, що вивчається в рамках дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання», вимагає засвоєння перш за все основних понять, на яких базується зміст цієї теми. Знання і розуміння студентами основних понять є обов'язковою умовою якісного засвоєння відповідної теми.

Кожна окрема тема, що вивчається в рамках цієї дисципліни вимагає засвоєння перш за все основних понять, на яких базується зміст цієї теми. Знання і розуміння студентами основних понять є обов'язковою умовою якісного засвоєння відповідної теми.

В наших дослідженнях в якості тестового завдання використано наступний варіант (з короткою інструкцією).

Терміни і їх ознаки були подані в двох колонках. В лівій колонці знаходилися добре відомі спортивно-педагогічні терміни. В правій колонці - найбільш суттєві ознаки при визначенні цих понять.

До кожного з термінів потрібно було підібрати найбільш суттєві ознаки, використавши слова правої колонки. В підсумку повинно бути складено 10 пар правильних відповідей.

Терміни: 1. Фізичне виховання. 2. Фізична вправа. 3. Спортивна техніка. 4. Гра. 5. Сила. 6. Спортивна форма. 7. Рухова навичка. 8. Урок. 9. Доступність. 10. Автоматизм.

Ознаки: 1. Форма. 2. Принцип. 3. Ознака. 4. Рівень. 5. Стан. 6. Якість. 7. Метод. 8. Спосіб. 9. Процес. 10. Засіб.

Дослідження проводилось за участю 79 студентів 3 курсу факультету фізичного виховання ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. Результати досліджень відображені в наступній таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Кількісні показники правильних відповідей студентів (в %)

Професійні терміни	Студенти 3 курсу (n – 79 чол.)
Фізичне виховання	90,4
Сила	67,1
Гра	64,4
Урок	63,1
Спортивна форма	61,8
Фізична вправа	60,5
Доступність	56,5
Спортивна техніка	15,7
Автоматизм	9,2
Рухова навичка	6,5

Як свідчать результати досліджень, найбільша кількість правильних відповідей припадає на визначення понять «фізичне виховання», «гра», «сила». Зрозуміло, що ці терміни відносяться до найбільш популярних і вживаних в спортивній літературі і фізкультурній практиці.

Практично однакові показники продемонстрували студенти у визначенні таких понять як «урок», «доступність», «спортивна форма», «фізична вправа». Це є свідченням безпосереднього наближення студентів до розуміння основних форм, понять, ознак і принципів фізичного виховання.

Найменше правильних відповідей серед студентів відмічено у визначенні понять «спортивна техніка», «рухова навичка», «автоматизм». По суті ці специфічні терміни відносяться до складових характеристик фізичної вправи як основного засобу фізичного виховання.

Аналіз матеріалів дослідження свідчить, що на жаль, серед студентів не знайшлося таких, хто дав би правильні відповіді на всі 10 питань. Подальший

аналіз одержаних результатів передбачав виявлення залежності між успішністю навчання студентів і якістю виконання ними тестових завдань.

В залежності від середнього балу стало можливим розподілити студентів за рівнями успішності навчання: високий рівень – від 4,1 до 5 балів; середньо високий – 3,6-4 бали; середній – 3-3,5 балів. Порівняння кількості правильних відповідей студентів з високим рівнем успішності свідчить, що переважна більшість з них правильно відповіла на 7-8 запитань. Студенти з середньо високою успішністю дають правильні відповіді на 5-6 запитань.

Разом з тим, окремі студенти, які мають найгірші показники навчання не змогли дати жодної правильної відповіді.

Таким чином, специфічна, складна педагогічна діяльність вимагає від майбутнього вчителя фізичної культури перш за все здатності до розуміння процесів, що відбуваються в цій діяльності, уміння відрізняти функціональні і педагогічні задачі. Предметне професійне мислення вчителя полягає зокрема в володінні способами аналізу навчально-виховного процесу в фізичному вихованні.

Як відомо, уміння бачити, розуміти та пов'язувати багато численні професійні терміни з предметною сферою діяльності є важливим показником професійного мислення.

Високого рівня інтелектуальної активності вимагають термінологічні кросворди, в яких на основі подібності явищ або об'єктів виникають здогадки, гіпотези про досліджувані ознаки об'єкта чи явища. На підставі зіставлення ознак студенти самостійно формулюють визначення нового для них поняття. В процесі такої роботи майбутні вчителі фізичної культури навчаються усвідомлено підходити до визначення педагогічних понять.

Робота в цій сфері невід'ємно пов'язана з диференційованим підходом у навчанні студентів, про це засвідчує наступний експеримент. Ми запропонували досліджуваним завдання у вигляді кросворда.

Для оптимізації самостійності виконання завдання та об'єктивності в оцінці його результатів нами було розроблено 15 варіантів кросвордів, які включали 8 – 10 професійних запитань.

Зразок такого кросворду з інструкцією наводимо нижче (рис. 3.2).

Правильно заповнивши горизонтальні ряди відповідними термінами, у виділеному вертикальному ряду Ви прочитаєте прізвище відомого вченого спортивної науки.

Заповнення всіх рядків обов'язкове.

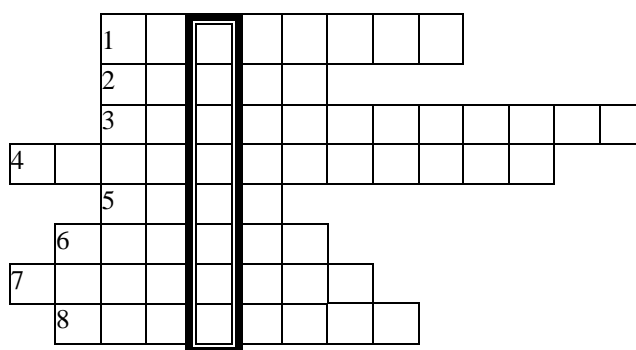


Рис. 3.2 Кросворд спортивно-термінологічних понять

1. Спосіб виправлення помилок під час розучування рухових дій.
2. Фаза стрибка.
3. Характерна ознака рухової навички.
4. Якість уроку фізичної культури.
5. Біг по місцевості.
6. Джерело спеціальних фізкультурних знань.
7. Документ для записів спортивних результатів.
8. Вид спорту.

Враховуючи, що завдання відрізнялись кількістю запитань, оцінка їх знань розраховувалась у процентному відношенні, де саме завдання повністю складало 100 %.

Аналізуючи результати виконання завдань студентами, перш за все відмітимо, що повністю справилась з умовами виконання лише одна студентка.

Індивідуальні показники виконання завдань значно відрізнялись. На основі індивідуальних результатів ми розподілили студентів на три групи.

До складу першої групи увійшли студенти, які виконали завдання на 70 і більше відсотків; до складу другої групи увійшли студенти, які виконали завдання в межах 40 – 70%; третю групу склали студенти, які справились з завданням менше 40%.

Проаналізувавши кількісний склад досліджуваного контингенту, ми встановили, що 31,0% студентів показали високий рівень реалізації термінологічних завдань; 26,6% учасників продемонстрували середній рівень виконання завдань і 42,4% студентів засвідчили про свою неготовність до реалізації запропонованих завдань.

Слід окремо наголосити, що краща якість виконання термінологічних завдань спостерігалась у студентів, які мають кращу академічну успішність.

До речі, студентка, яка повністю виконала запропоноване завдання є відмінницею навчання.

Привертає до себе увагу значна кількість досліджуваних - 42,4%, які відчують певні ускладнення навіть у виконанні найпростіших термінологічних завдань.

Таким чином, ставлячи перед собою мету формування професійного мислення у майбутніх фахівців фізичної культури, постає питання про диференційований підхід у виборі засобів, методів та форм організації навчального процесу.

Важливим аспектом формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури у процесі розв'язання педагогічних ситуацій є уміння правильно пов'язувати кожную з наукових педагогічних абстракцій із предметною галуззю дійсності, класом явищ, що узагальнюється кожною абстракцією, уміння творчо застосовувати абстракції в системі, зв'язках. Суттєвого поліпшення в диференційованій підготовці студентів до розв'язання педагогічних ситуацій творчого характеру можна досягти в тому

разі, коли їхню навчальну діяльність за змістом і характером побудувати подібно до творчої діяльності вчителя фізичної культури.

Вважаємо за доцільне на цьому етапі пропонувати педагогічні ситуації з вибірковою формою відповіді. Їх призначення – виявляти репродуктивне відтворення окремих ознак виучуваних явищ, активізувати розумову діяльність студента, бо вони змушують замислитися над необхідністю і важливістю кожної педагогічної ситуації, їх типологією чи багатоманітністю, над розходженням в їхній сутності, що виражені в означені.

Головне при підборі педагогічних ситуацій, спрямованих на формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури зазначених нами умінь, полягає в підборі необхідної кількості зв'язків з урахуванням відповідності ситуації навчальній темі.

До завдань цього типу можна віднести ситуації, в яких вимагається: а) зіставлення чи протиставлення педагогічних понять або явищ; б) приведення у відповідність реальних фактів з їх теоретичним описом; в) класифікувати наведені педагогічні ситуації; г) знайти закономірні явища і факти; д) встановити причинно-наслідкові зв'язки і зв'язки між ознаками й формулюваннями самостійного висновку.

Успіх проходження розумових операцій порівняння, узагальнення, систематизації тощо, а отже і навчальна ефективність запропонованих ситуацій визначається змістом і логічною структурою ознак. Прийоми розумової діяльності в цьому разі реалізуються не самі по собі, а в найбільш специфічних для кожної педагогічної ситуації роздумах. У ході аналізу об'єкта встановлюються його нові зв'язки й раніше невідомі якості. Таким чином, студент кожного разу повертається своєю новою стороною, відкриваючи нові можливості. Необхідною умовою процесу формування професійного мислення у майбутніх учителів фізичної культури є його діагностика.

Формування педагогічного мислення відбувається через розвиток умінь спостерігати й аналізувати педагогічний процес, вміння виділяти в

ньому найбільш суттєве, вміння точно формулювати педагогічне запитання, ставити запитання і т.д.

Якісним показником стану професійного мислення, наприклад, може служити вміння логічно сформулювати якомога більше запитань до конкретної ситуації.

У наших дослідженнях для діагностики стану професійного мислення було використане таке завдання. Студентам було продемонстровано професійний малюнок, зміст якого відображає організацію навчальної діяльності учнів на уроці фізичної культури. На передньому плані малюнка вчитель здійснює допомогу учню, який виконує стійку на лопатках. Інші учні класу виконують цю вправу за допомогою своїх товаришів (взаємодопомога).

За умовами дослідження, студенти повинні були, ознайомитись з малюнком, придумати логічні назви цього малюнку. Враховувалась як відповідальність та логічність назви змісту зображеного на малюнку, так і кількість варіантів назв у виконанні кожного студента.

Ознайомлення з назвами малюнка свідчить про широкий спектр бачення, уявлення та розуміння зображеного на малюнку. Значна частина назв малюнка виконана в стилі «крилатих» фраз. Наприклад: «Спорт – це здоров'я», «Сильні та спритні» і т.д.

Подальший аналіз назв малюнка пов'язаний з успішністю студентів. Студенти, які навчаються на «відмінно» і «добре», склали групу «більш успішних» (35%), всі останні належать до групи «менш успішних» (65%). Студенти, які належать до групи «більш успішних», у середньому склали по 6-7 назв згаданого малюнка. У переважної більшості студентів цієї групи частіше назви малюнка відображають зміст і організацію навчального процесу на уроці фізичної культури. Наприклад: «Побувати в ролі вчителя – полюбити фізкультуру», «Вчимося страхувати», «Відчуття взаємодопомоги», «Один із способів проведення уроку», «Учні в ролі вчителя», «Вчимося разом», «Взаємодопомога» і т.д.

Студенти, які належать до групи «менш успішних», у середньому склали по 4-5 назв малюнка.

Значна частина цих назв пов'язана з гімнастичною тематикою. Наприклад: «Урок гімнастики», «Стійка на лопатках», «Гімнастична вправа», «На уроці гімнастики», «Акробатика» й ін. Помітна кількість назв, які майже не відображають зміст малюнка. Наприклад: «Спорт повинні займатися всі», «Фізична культура в школі», «Залік з фізкультури» й ін.

У кожного студента цієї групи не відзначено назви малюнка, де б наголошувалося на організацію діяльності учнів на уроці фізкультури. Індивідуальні показники відмінників навчання свідчать, що їх якісні і кількісні характеристики назв малюнка найбільшою мірою наближаються до глибокого професійного бачення зображеного.

Таким чином, у черговий раз, ми бачимо, що успішність навчання на факультеті фізичного виховання тісно пов'язане з умінням здійснювати аналітично-синтетичну діяльність, проводити спостереження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, тобто залежить від рівня сформованості професійно-педагогічного мислення.

Це означає, що зміст професійної ситуації, яку необхідно вирішувати в умовах навчання у вузі, повинен бути пов'язаний із навчальною проблемою та конкретною навчальною темою. Це дасть змогу не тільки розв'язати запропоновану педагогічну ситуацію, а й глибше вивчити, дослідити й усвідомити матеріал з відповідної навчальної теми.

Узагальнюючи результати пошукового і констатувального етапів експерименту, зробимо висновок, що зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які використовуються нині в фізкультурній освіті, не зовсім відповідають вимогам, що висувуються до фахівців цієї спеціальності. Немає цілісної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зокрема, сучасних теоретичних засад та практичних технологій формування професійного мислення, що негативно позначається на підготовленості студентів до самостійної професійної

діяльності. Такий стан зумовив необхідність пошуку засобів, спроможних подолати виявлені недоліки, піднести означену підготовку на рівень, що задовольняє потреби загальноосвітніх навчальних закладів та суспільства в цілому стосовно навчання та виховання учнів.

3.2 Технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури

В основу технології формування професійного мислення засобами педагогічних ситуацій нами покладено положення про структурно-функціональний взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу. При цьому ми виходили з того, що вона має забезпечувати формування таких складових професійного мислення: систему знань про специфічні особливості педагогічних ситуацій, способи їх аналізу та розв'язання, прийоми педагогічного мислення, які включають низку ієрархічно організованих рівнів: рівень загальних ідей, рівень конструктивно-методичних схем, рівень технічних прийомів; систему стратегічних інтелектуальних умінь, які регулюють процес мислення майбутнього вчителя фізичної культури у ході розв'язання педагогічних ситуацій і актуалізуються в процесі вироблення і прийняття відповідних рішень.

Спираючись на результати аналізу наукових джерел стало можливим виокремлення структурних складових технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій. Ці складові наступні:

- концептуальний компонент - включає соціальне замовлення, мету, завдання, принципи і педагогічні підходи процесу формування професійного мислення;
- цільовий компонент – містить характеристику категорій цілей у навчально-пізнавальній діяльності, мотиви, цінності, потреби і інтереси, які притаманні специфіці роботи вчителя фізичної культури;

- змістовий компонент – передбачає наявність знань, умінь і навичок, якими мають володіти майбутні вчителі фізичної культури;
- операційно-діяльнісний компонент – визначається формами, методами і засобами формування професійного мислення;
- контрольно-оцінний компонент – спрямований на здійснення контролю і оцінки рівня сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури, зумовлену переходом на більш високий рівень.

Охарактеризуємо докладніше основні компоненти запропонованої технології.

Концептуальний компонент технології. Під час проектування цілей і завдань процесу формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури було виділено відповідні принципи і підходи, які відповідали меті нашого дослідження:

- принцип цілісності – оснований на гармонійній взаємодії її компонентів, що досягається за рахунок наявності ефективного зворотного зв'язку моніторингу результатів навчальної діяльності студентів;
- принцип адекватності меті і змісту – передбачає використання інформації, яка відповідає вимогам розкриття конкретних навчальних тем, для оптимізації і підвищення рівня процесу навчання і засвоєнню учбового матеріалу загалом;
- принцип професійної спрямованості – покликаний забезпечити глибокий взаємозв'язок між фундаментальною і професійною складовими підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Його реалізація пов'язана з формуванням стійкої мотиваційної сфери як основи професійної спрямованості особистості;
- принцип диференціації – означає врахування у навчально-виховній роботі вчителя рівнів фізичного, психічного, соціального,

- духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності з урахуванням індивідуальних особливостей особистості;
- принцип професіоналізації – передбачає вміння майбутнього вчителя фізичної культури давати професійну оцінку своїй професійній діяльності та діяльності учнів.

Наступним складовим концептуального компоненту було виділено педагогічні підходи процесу формування професійного мислення вчителів фізичної культури. До них увійшли:

- особистісно-діяльнісний підхід – передбачає дослідження особливостей професійної діяльності вчителя фізичної культури, виявлення базових характеристик професійного мислення, що забезпечують успішне вирішення професійних завдань, дозволяє визначити механізми регуляції та управління педагогічною діяльністю;
- системний підхід – застосовується до аналізу педагогічних об'єктів, що мають множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління і функціонування, що притаманне педагогічним системам;
- технологічний підхід – дозволяє вчителю актуалізувати оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями, полягає у пошуку засобів цілеспрямованого формування власних професійних якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності;
- задачний підхід – передбачає введення в зміст навчальної інформації таких завдань, які активізують розумові процеси студентів, закріплюють у них уміння оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, користуватися ними при рішенні навчальних задач, осмислювати й бачити їх додавання до професійної діяльності;
- творчий підхід – дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання.

Цільовий компонент технології охоплює ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, інтереси майбутнього вчителя, які зумовлюють успішне здійснення

ним відповідного напрямку професійної діяльності. Під час проектування цілей і завдань процесу формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій було використано логіку таксономії навчальних цілей, розроблену групою американських учених під керівництвом Б.С. Блума у когнітивній сфері. Відповідно до визначених цілей виділяються рівні сформованості у студентів знань з проблеми формування професійного мислення вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій. В остаточному варіанті технологічна побудова системи цілей розділу, визначених через певні види діяльності студентів, може мати такий вигляд (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Категорії цілей у навчально-пізнавальній діяльності (за Б.С. Блумом)

Категорії цілей	Змістовна інтерпретація категорій навчальних цілей	Форми і методи роботи
Репродуктивний рівень (знання)	Засвоєння окремих термінів, фактів без зв'язку між ними. Мало усвідомлена мета навчально-пізнавальної діяльності. Пошук способів дій. Спроби аналізу на основі побутових знань і навичок. Виявлення окремих властивостей. Спроби і помилки виконання аналітичних дій. Студенти вчаться розпізнавати основні поняття; повинні розкрити основні ознаки професійного мислення, вміти назвати основні ознаки виникнення професійних ситуацій.	Опитування, лекція, бесіда, міні-лекція, повідомлення, демонстрація
Адаптивний рівень (розуміння)	Розуміння суті та призначення основних елементів змісту, усвідомлена мета діяльності. Знання на основі сприйняття, пам'яті. Розуміння властивостей, способів, окремих дій. Формування окремих навичок використання даних знань в процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Уміти дати визначення основних понять; визначити причини виникнення ситуацій; пояснити суть застосування педагогічних ситуацій.	Семінар, бесіда, самостійна робота, дослідження
Конструктивний рівень (застосування)	Усвідомлення мети. Діяльність на основі мотивації. Знання закономірностей явищ, процесів та зв'язків між ними. Сприйняття з розвитком аналітико-синтетичного мислення. Формування базових навичок. Здатність вирішувати прості педагогічні ситуації в типових умовах. Уміти аргументувати і відстояти свою думку стосовно обраного способу її розв'язання.	Дискусія, семінар-дослідження, практична робота, ігрові форми роботи

Творчий рівень (аналіз)	Провідними компонентами діяльності є мотив і внутрішня мета. Знання предметів суміжних галузей. Надійне творче використання різних умінь. Розвинуті пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера. Здатність вирішувати нетипові педагогічні ситуації в стандартних і нестандартних умовах виникнення. Уміти вирішувати завдання, які закладені в специфічних професійних ситуаціях вчителя фізичної культури, системно аналізувати, визначати закономірності і тенденції виникнення і намагатися пояснювати їх.	Системний аналіз ситуації, дискусії на практичні теми, проектування, тренінги, рольові і ділові ігри
Дослідницький рівень (синтез)	Встановлюють логіко-структурну залежність між основними поняттями проблеми. Розробляють структурні схеми організації роботи вчителя фізичної культури, пишуть реферати, виступають з доповідями, повідомленнями. Узагальнюють результати своєї роботи. Пропонують свої ідеї щодо розвитку професійного мислення, доводять їх ефективність, складають особисті педагогічні ситуації і пропонують способи їх вирішення.	Проектування, самостійне дослідження, дискусії, метод педагогічних ситуацій, інтерактивні методи навчання, метод проектів
Оцінно-узагальнюючий рівень (оцінка)	Оцінюють значення своїх знань з проблеми формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки. Оцінюють позицію відомих педагогів і сучасних дослідників щодо підходів до проблеми формування професійного мислення. Оцінюють результати власної діяльності.	Самостійна робота, проектування, наукове обґрунтування

Застосування експериментальної технології передбачало виділення загальних цілей підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до проблеми сформованості у нього професійного мислення:

- ознайомлення з основними поняттями проблеми; розуміння їх сутності; усвідомлення цілей, завдань, специфіки процесу формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій;
- поступове та систематичне оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками професійно-педагогічної діяльності (від репродуктивного до оцінно-узагальнюючого);

- врахування різних рівнів професійно-педагогічної самостійності студентів (від допомоги викладача – роботи за алгоритмами – до повної самостійності);
- розробка рівнів професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури;
- підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до свідомого вибору оптимальних форм, методів і засобів формування професійного мислення.

Таким чином, основним завданням запропонованої технології є підготовка кваліфікованого педагога, який змістовно володіє теоретичними знаннями щодо проблеми формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій та може реалізувати їх у практичній діяльності.

Змістовий компонент технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій передбачав удосконалення змісту курсів навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Теорії і методики фізичного виховання», «Гімнастика з методикою викладання», «Спортивні ігри з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання» тощо, з метою збагачення їх інформацією про особливості і специфіку використання педагогічних ситуацій в процесі навчання.

Дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання» є головною, профільною в навчальних планах середніх і вищих фізкультурних навчальних закладах. Теорія і методика фізичного виховання дозволяє студентові зрозуміти сутність фізичної культури як соціального так і педагогічного явища, усвідомити взаємні зв'язки загальної культури і культури фізичної, ознайомитися з її структурою (побудовою) та функціями (способами діяльності).

При вивченні спортивно-педагогічних дисциплін: «Гімнастика з методикою викладання», «Спортивні ігри з методикою викладання», «Легка

атлетика з методикою викладання» використовуються знання викладені під час вивчення курсу дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання». Так, до вивчення розділу: «Основи навчання фізичних вправ» з курсу ТiМФВ було внесено доповнення в такі теми:

1. Особливості навчання у фізичному вихованні.
2. Проблема формування рухових умінь та навичок.
3. Структура процесу навчання фізичних вправ.
4. Готовність учня до засвоєння фізичних вправ.

У темі «Особливості навчання у фізичному вихованні» звертається увага майбутніх учителів фізичної культури на передачу спеціальних знань, рухових умінь та навичок від учителя до учня і сприйняття учнем цієї інформації. Студенти знайомляться з методикою передачі знань у фізичному вихованні, яка включає в себе:

1. Забезпечення необхідних знань без шкоди для рухової активності учнів. Вирішення цього завдання досягається поєднанням теоретичного матеріалу зі змістом практичної діяльності.
2. Використання методів активізації пізнавальної діяльності учнів (самостійна робота з літературою, взаємоаналіз дій однокласників тощо)
3. Реалізація міжпредметних зв'язків. Засвоєння теоретичного матеріалу відбувається краще, якщо при цьому посилались на знання з інших навчальних предметів.
4. Забезпечення контролю з метою корегування дій та знань учнів.

Крім запланованих питань практичного заняття, що відносяться до теми і змісту підручника, ми пропонували студентам розв'язати наступну педагогічну ситуацію вчителя фізичної культури:

Одним з важливих компонентів професійної діяльності вчителя фізичної культури вважається необхідність та вміння особисто показати техніку виконання фізичних вправ. Але трапляється, що за станом здоров'я

або за віком учитель не може показати окремі вправи, наприклад, стійку на голові та руках, стрибок через коня та деякі інші.

На уроці 8 класу вивчається перекид вперед. Пояснивши вправу, вчитель звертається до спортивного учня С., з проханням продемонструвати її. Після коротких роздумів учень відмовляється показувати, сказавши, що на останньому тренуванні одержав травму. Вчитель доброзичливо звертається до іншого учня, але хлопець відмовляється мотивуючи тим, що не зовсім зрозумів пояснення і не хоче осоромитися. Звертання ще до декількох учнів наштовхувались на таку ж відповідь.

Виконайте аналіз ситуації. Як би Ви поступили на місці вчителя?

В процесі аналізу студентами запропонованої ситуації, особлива увага приділяється розумінню причин виникнення педагогічної ситуації, глибину застосування теоретичних знань в процесі обговорення, послідовність і системність в аналізі і висновках.

Підсумкове оцінювання з даної теми передбачає визначення рівня засвоєння знань, важливістю якого є не стільки оцінити студентів, скільки з'ясувати, в якому обсязі вони засвоїли матеріал, які питання потребують додаткового вивчення.

Тема «Проблема формування рухових умінь і навичок» доповнена відомостями про сутність процесу навчання фізичним вправам. Засвоєння техніки фізичних вправ на кожному наступному рівні обумовлюється їх важливістю в практичній діяльності. Вправи підпорядковуються загальній схемі процесу навчання, в якій виділяються такі компоненти: знання – уявлення – уміння – навичка – уміння вищого порядку. Вивчення кожної нової вправи починається з формування в учня уявлення про неї, тому у майбутнього учителя фізичної культури перевіряється наявність певного кола спеціальних знань, що сформувалися в ході попереднього навчання. Ця перевірка проводиться у вигляді усних і письмових термінологічних завдань, тестів, ігор тощо. Тому, якщо студент може розповісти, як виконувати вправу

і яке значення вона має для нього, але не може її практично виконати, - це означає, що він оволодів фізичною вправою на рівні уявлення.

У процесі практичного виконання фізичних вправ, учень повинен засвоювати техніку виконання. Результатом такого засвоєння буде рухове вміння, яке характеризується постійним свідомим контролем за виконанням вправи. Продовження роботи над виконанням вправи призводить до формування рухової навички, яка характеризується автоматичним виконанням фізичної вправи. По мірі набуття рухових навичок з'являється можливість формувати вміння вищого порядку, яке проявляється завжди в ситуативних умовах і залежить від дій партнерів, суперників, зовнішніх умов тощо.

На практичному занятті в процесі вивчення навчального матеріалу з цієї теми була запропонована наступна педагогічна ситуація:

На уроці вивчається вправа на брусах. Діти по черзі підходять до приладу. Здебільшого з помилками виконують вправу, хоч і намагаються, а закінчивши її нетерпляче чекають наступної спроби.

Черга доходить до учня Н. Він, непомітно для вчителя, пропустив її зайнявши місце останнім. У наступний раз учитель, помітивши такі дії учня, звертається до нього і наказує виконувати вправу. Учень підходить до брусів, приймає вихідне положення, робить декілька підготовчих рухів, намагається виконати вправу, але це йому не вдається і від залишає прилад.

Проаналізуйте ситуацію. Як би Ви діяли на місці вчителя?

В процесі розв'язання даної ситуації студенти оцінювались за наступними показниками: системність спеціальних знань, увага, гнучкість мислення, спостережливість, вміння аналізувати, робити висновки, встановлювати ймовірні зв'язки між причиною і наслідками виниклої ситуації.

Критеріями оцінки рівня засвоєння даної навчальної теми виступали знання з проблеми формування рухових умінь і навичок, вміння

використовувати їх для самовдосконалення, уміння створювати правильне уявлення про фізичну вправу на основі засвоєних спеціальних знань.

Тема «Структура процесу навчання фізичних вправ» збагачена матеріалом, який розкриває необхідність застосування поетапної структури навчання фізичним вправам. Студенти дізнаються, що відповідно до рівня засвоєння фізичної вправи процес навчання доцільно поділяти на чотири етапи:

I етап – створення уявлення про фізичну вправу. На цьому етапі на підставі досвіду та знань учнів формується уявлення про нову вправу у вигляді майбутньої моделі дії. Осмислення рухового завдання та установка оволодіння ним відбувається за основі наочних і мовних методів.

II етап – початкового розучування. На даному етапі відбувається безпосереднє оволодіння технікою фізичної вправи з метою формування рухового уміння.

III етап – поглибленого розучування. Метою цього етапу є стабільне виконання фізичної вправи і формування рухової навички. Досягають цього шляхом серійного багаторазового повторення.

IV етап – удосконалення рухової навички. На даному етапі відбувається формування рухового вміння вищого порядку, для якого характерні варіативність та здатність перебудовуватися в ході діяльності.

Рухова підготовка вчителя до уроку пов'язана з необхідністю постійно підтримувати належну власну спортивну форму. Вчитель повинен уміти показати всі запропоновані учням вправи. На практичному занятті студентам пропонувалося ознайомитися з наступною педагогічною ситуацією:

Одним з найважливіших елементів гри в баскетбол є кидок м'яча в кошик.

Завдання уроку фізичної культури передбачає вивчення цієї вправи. Після пояснення основних елементів техніки кидка вчитель просить учня С., який займається в секції баскетболу продемонструвати, проте учень відмовляється. Вчитель особисто стає на відведену позначку і намагається

продемонструвати вправу. Перша спроба невдала. Вчитель просить подати м'яч і виконує вправу вдруге. Проте кидок не результативний. Не досягла мети і третя спроба. Учні посміхаються.

Проаналізуйте ситуацію.

Ця ситуація давала можливість студентам відповісти на питання:

1. Чи готувався вчитель до вирішення цієї задачі на уроці?
2. Які причини неефективного показу вчителя?
3. Яку позицію повинен зайняти вчитель по відношенню до виконання поставленого завдання?

Під час надання відповідей студентами, особлива увага приділялася рівню сформованості у них прогностичних і аналітичних умінь: умінню встановити ймовірні причини виникнення ситуації, умінню системно проаналізувати виниклу ситуацію і запропонувати особисті способи її вирішення, умінню бачити шляхи попередження виникнення даної педагогічної ситуації в реальній педагогічній діяльності.

Також застосовувалась групова форма навчання майбутніх учителів фізичної культури зі зміною функцій їх учасників.

Підсумкове оцінювання засвоєння навчальної теми передбачає засвоєння основних структурних компонентів процесу навчання фізичних вправ, умінню поєднувати компоненти уявлення про фізичну вправу (розповідь, показ) враховуючи вік і руховий досвід учнів, коротко і доступно викладати учням навчальний матеріал, умінням знайти ефективний спосіб усунення помилок, що допускаються під час розучування фізичних вправ.

Тема «Готовність учня до засвоєння фізичних вправ» безпосередньо присвячена вивченню техніки фізичної вправи і з'ясуванню вчителем чи готовий учень до такої діяльності. Для цього треба оцінити його фізичну, рухову та психічну готовність.

Відомо, що фізична готовність характеризується попереднім руховим досвідом для учня. Якщо досвід учня недостатній, то вчитель повинен дотримуватись принципу поступового ускладнення.

Рухова готовність характеризується здатністю учня виконувати вправу, концентруючи увагу на кожному русі, що входить до її складу. Формується шляхом багаторазового повторення вправи у стандартних умовах, при активній участі всіх органів відчуття (зору, слуху тощо). Увага учня при цьому зосереджена на деталях, елементах рухової дії, на просторових, часових, просторово-часових, динамічних та ритмічних характеристиках рухів.

Психічна готовність характеризується формуванням в учня необхідної мотивації до навчання та рівня прояву вольових якостей. Це досягається продуманою організацією навчального процесу, послідовною системою вимог, поясненням значення для учнів вправ, що вивчаються.

На практичному занятті з цієї теми окрім аналізу змісту сучасних підручників з основ теорії і методики фізичного виховання, було запропоновано розглянути наступну педагогічну ситуацію:

На уроці фізичної культури вивчається стрибок через гімнастичного козла. Після відповідного навчання переважна більшість дівчат справляється з завданням. Але учениця М. уже вкотре розбігається, а виконати вправу не може. Втративши впевненість у можливості виконати вправу, дівчина сідає на гімнастичну лаву. Вчитель вимагає стати, сам займає місце для підстраховки, дівчина знову розбігається, але виконати завдання не може і відмовляється від подальших проб.

Виконайте аналіз ситуації. Що Ви зробите на місці вчителя?

В процесі розв'язання даної педагогічної ситуації студенти розглядали можливі наслідки неготовності учениці до засвоєння техніки фізичної вправи, оцінювали виниклі протиріччя, намагалися знайти оптимальний спосіб вирішення ситуації для досягнення позитивного результату.

Критеріями оцінки рівня засвоєних знань і умінь слугували нестандартність, нешаблонність та нестереотипність дій майбутніх учителів фізичної культури в процесі розв'язання професійної ситуації.

Звертаємо увагу, що вивчення розділу «Основи навчання фізичних вправ» із застосуванням педагогічних ситуацій в значній мірі будуть мати місце під час вивчення вказаних спортивно-педагогічних дисциплін. Студенти намагатимуться більш глибоко бачити і розуміти професію вчителя фізичної культури зсередини. Це означає, що фахівець повинен не тільки знати й уміти, але й бути готовим до вирішення «часом» несподіваних ситуацій в своїй професійній діяльності.

Володіючи цими прийомами, збагачуючи свою пам'ять і педагогічний досвід ми наближаємось до запитів суспільства по відношенню до професії вчителя фізичної культури в баченні його професійного мислення.

Операційно-діяльнісний компонент. Розроблена нами технологія формування професійного мислення засобами педагогічних ситуацій включала в себе комплекс організаційних форм, методів і засобів психолого-педагогічної підготовки: лекційні, семінарські і практичні заняття, ділові і рольові ігри, самостійні творчі роботи тощо; бесіда, дискусії, повідомлення, метод проектів, метод педагогічних ситуацій; розв'язування, складання і відтворення специфічних педагогічних ситуацій за їх класифікацією: за причиною виникнення (учитель, учень, обставини), за часовими факторами (тактичні, оперативні, стратегічні), за організаційними формами (урочні, позакласні, позашкільні), за характером виникнення (прогнозовані, спонтанні, навчально-спрямовані), за складністю вирішення (прості, складні), за частотою виникнення (типові, специфічні) тощо, системний аналіз виниклих педагогічних ситуацій.

Навчальні завдання були спрямовані на формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Стрижень розробленої технології визначали навчально-практичні завдання, які містили дослідницькі та проблемні елементи, що ставили студентів у позицію експериментаторів, стимулювали творче опанування раціональними способами застосування знань на практиці.

Основною вимогою було посилення навчально-педагогічної спрямованості кожної лекції у формуванні професійно активної позиції майбутніх учителів фізичної культури. Це відбувалось за рахунок більш детального роз'яснення соціального значення педагогічної та фізкультурно-спортивної діяльності вчителя фізичної культури і за допомогою використання найновітніших науково-методичних відомостей.

На семінарських заняттях навчальний процес було спрямовано на поглиблене вивчення окремих навчальних розділів дисциплін: «Педагогіка», «Психологія», «Теорія і методика фізичного виховання», «Гімнастика з методикою викладання», «Спортивні ігри з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання» основним завданням яких було поступове ускладнення педагогічних ситуацій, які найбільш ймовірно можуть виникнути у фаховій діяльності вчителя фізичної культури.

На практичних заняттях особлива увага приділялась формуванню в студентів практичних навичок розв'язування педагогічних ситуацій, що забезпечувало формування професійної свідомості та соціально-педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. При розв'язанні конкретної педагогічної ситуації студентами постійно зверталась увага на методику її розв'язання, знаходження найбільш оптимальних способів розв'язання, створення відповідних умов для її вирішення. Така організація та методичне забезпечення практичних занять з використанням методу педагогічних ситуацій значною мірою позитивно впливали на розвиток професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

У процесі семінарських та практичних занять нами поєднувалася колективна, групова та індивідуальна форми розв'язання та моделювання майбутніми вчителями фізичної культури конкретних педагогічних ситуацій. Така взаємодія студентів у процесі розв'язання педагогічних ситуацій формує та виховує в них риси взаємодопомоги, що в свою чергу детермінує їхню професійно-педагогічну активність.

Під час викладення конкретного навчального матеріалу на семінарських заняттях, в якості допоміжного засобу навчання, ми знайомили студентів з професійними ситуаціями, що мали місце в практичній діяльності вчителя фізичної культури. Як правило, ситуації закінчуються запитанням: «Як би Ви поступили на місці вчителя в такій ситуації?».

Звертаючись до студентської аудиторії з цим питанням ми спостерігали зацікавленість запропонувати свій варіант вирішення кожної окремої педагогічної ситуації. Характерно, що зусиллями групи здебільшого називаються 3-4 найпростіші варіанти, а далі відповіді повторюються.

В той же час ми нагадували студентам, що головним у застосуванні ситуації є не пошук шляхів її розв'язання, а системний аналіз виниклої ситуації. Якраз аналіз умов, причин, обставин виникнення давало можливість студенту побачити додаткові способи їх вирішення.

Наступним кроком формування професійного мислення як важливої складової цілісного стану особистості із застосуванням педагогічних ситуацій ми ознайомлювали студентів із конкретною професійною ситуацією та всіма можливими, на нашу думку, варіантами її вирішення.

Як приклад, ситуація. «В осінній день, під час великої перерви, старшокласники без дозволу забігли у спортивний зал у повсякденному взутті та грали в баскетбол.

На наступному уроці у 8 класі, для виконання чергової вправи, вчитель подає команду, що передбачає прийняття вихідного положення упору лежачи на підлозі.

Більшість дітей приймають вихідне положення, але четверо дівчат не виконують вимоги вчителя.

На запитання: „В чому справа?” – учениця К. відповіла: „Ми не будемо витирати брудну підлогу спортивним одягом ”...».

Як би Ви діяли на місці вчителя?:

а) змініте завдання відповідно до гігієнічних вимог;

б) зупините хід уроку і будете встановлювати з чиеї вини було забруднено підлогу;

в) зупините хід уроку і призначите декілька учнів для прибирання залу;

г) зробите вигляд, що нічого не сталося і будете продовжувати урок;

д) будете наполягати, щоб усі без виключення виконували поставлене завдання;

е) застосуєте інші способи (вказати, які саме).

Особлива увага приділялась додатковим способам вирішення, які студенти пропонували в процесі ознайомлення з ситуацією.

Зробивши детальний аналіз відповідей можна констатувати, що тільки п'ята частина (22 особи) залучених до опитування студентів факультетів фізичного виховання (всього 111 осіб) спромоглася надати свої особисті способи вирішення даної ситуації, інша частина студентів зупинилася на виборі запропонованих нами варіантів розв'язання.

Студенти, вирішуючи кожную окремо взятую педагогічну ситуацію, бачать у цьому насамперед шлях та спосіб розв'язання найскладніших педагогічних та соціальних завдань, які виникають у ході навчально-виховного процесу в різних, інколи навіть і протилежних напрямках педагогічних відносин у шкільному колективі.

На практичних і семінарських заняттях ми намагалися побудувати навчальний процес таким чином, щоб застосовані зразки та моделі професійної діяльності вчителя фізичної культури, активна участь студентів у вирішенні професійних ситуацій давали змогу їм не тільки розширити та поглибити професійний світогляд, а й виробити алгоритм педагогічних дій у визначених педагогічних ситуаціях.

Переважно педагогічні ситуації, які ми пропонували до аналізу, мали декілька варіантів вирішення, серед яких потрібно було обрати найбільш оптимальний та обґрунтувати вибір свого рішення.

Разом з тим, ці педагогічні ситуації розглядалися нами і як один з елементів ґрунтового розкриття конкретної навчальної теми, що надає

можливість студенту більш широко зрозуміти проблему, поглянути на неї під іншим кутом тощо.

Безумовно, що найбільш сприятливі можливості щодо умов виникнення педагогічних ситуацій у діяльності педагога закладені в шкільному уроці фізичної культури.

Але зрозуміло й те, що діяльність учителя фізичної культури не обмежується лише проведенням уроків, тому значна кількість ситуацій може виникнути під час проведення різноманітних фізкультурно-спортивних заходів (туристичний похід, спортивне змагання та інші).

Як приклад, на одному з практичних занять ми запропонували студентам наступну педагогічну ситуацію: «В призначений час проводиться туристичний похід для учнів 8 класу.

Подолавши без пригод заплановану відстань, діти зробили привал, розбили палатки і хлопці готують для всіх вечерю. В цей час двоє дівчат в своїй палатці затіяли сварку. Одна з них за кілька хвилин залишила палатку і зі сльозами на очах побігла до лісу, що був поряд. Хлопці повідомили про сварку. Вчитель з'явився на місце події і застав однокласницю в збудженому стані. На звертання вчителя дівчина відповіла: «Вона сама винна, сама повернеться і взагалі це її проблеми...»

Як би Ви поступили на місці вчителя фізичної культури?»

З метою дослідження, ми заготовили достатню кількість екземплярів зі змістом цієї ситуації, з тим, щоб студенти могли дати обґрунтовану самостійну відповідь. Разом із цим, з'являється можливість для якісного і кількісного аналізу запропонованих способів вирішення ситуації.

Такі завдання своєрідно моделюють процес творчого мислення, оскільки вони спираються на ті труднощі, які можуть виникати в учителів фізичної культури при розв'язуванні конкретних педагогічних ситуацій. Вирішення педагогічних задач в процесі аналізу педагогічних ситуацій пов'язане з формуванням у майбутній вчителів фізичної культури умінь

знаходити проблему, пояснювати причину її виникнення і накреслювати можливі способи її розв'язання.

Як уже вказувалось, головною метою застосування педагогічних ситуацій є розвиток у студентів умінь системно аналізувати навчально-виховний процес та встановлювати його причинно-наслідкові зв'язки.

У зв'язку з цим логічно поставити перед майбутніми вчителями фізичної культури ряд запитань, що впливають з запропонованої ситуації, а саме: «Яка причина виникнення?», «Які взаємовідносини між учителем та учнями чи між учнями?», «Як попередити виникнення даної ситуації?» і т.п.

Розмірковуючи над причинами педагогічних явищ та поведінки учнів, майбутні вчителі фізичної культури поступово нагромаджують знання і практичний досвід, які поступово просувають їх до переконання, що безпричинних явищ і дій не буває.

Особливої уваги ми надали тій частині технології формування професійного мислення, яка будувалась не на розв'язанні, а на складанні студентами самостійно педагогічних ситуацій.

Складання педагогічних ситуацій учителя фізкультури здійснювалось за запропонованою нами схемою. Ця схема включала:

1. Тематика педагогічної ситуації.
2. Місце, час, умови, обставини взаємодії учасників навчально-виховного процесу.
3. Дії учнів, вчителя, що стали основою створення ситуації.
4. Психологічна атмосфера, фізіологічний стан об'єктів діяльності (окремого учня, класу, вчителя).
5. Стан об'єктів в атмосфері ситуації.
6. Причини і мотиви, що спонукали до протиріччя.
7. Сутність протиріччя.
8. Формулювання запитання, що впливає зі змісту ситуації і спрямоване на її вирішення.

Під час заняття з використанням такого варіанту ситуаційної технології кожному студенту ми пропонували початок педагогічної ситуації, а потім студенти повинні були продовжити її логічний зміст за своєю уявою. Складена студентом ситуація завершувалась формулюванням відповідного запитання.

Початок ситуації, зокрема, може бути таким:

- «Пролунав дзвоник на урок. Діти вишукувались у шеренгу, черговий здає рапорт. Раптом відчиняються двері, і до залу забігає захеканий учень...»
- «Хлопці грають у футбол на шкільному стадіоні. Учитель з дівчатами займається на баскетбольному майданчику поруч. Після сильного удару м'яч потрапляє у вікно сусіднього будинку...»
- «Проводиться урок фізичної культури у 8 класі. З метою розвитку фізичних якостей учитель використовує метод колового тренування...»
- «Урок у 7 класі вчитель розпочав після неприємної бесіди з директором школи. Діти відразу відчули знервованість учителя...» тощо.

Розробка майбутніми вчителями фізичної культури моделей професійних ситуацій активізує в них творчий потенціал, створює умови для висловлення думок та особистого бачення соціально-педагогічних можливостей професійних ситуацій, мобілізує педагогічний, соціальний та життєвий досвід. Обов'язковою умовою складання професійної ситуації майбутнім фахівцем з фізичного виховання було також особисте чи групове розв'язання запропонованої ситуації.

Студентам пропонувалось особисто чи в групах по 5-6 чоловік проаналізувати та розв'язати складені ними ситуації, враховуючи набутий практичний досвід у розв'язанні професійних ситуацій учителя фізичної культури та сформованого у цьому процесі педагогічного мислення.

У навчанні ефективним є застосування не окремих ізолюваних ситуацій, а їх обґрунтованої системи. В цих умовах діяльність набуває для

студента особистої значущості, забарвлюється яскравими переживаннями, радістю самостійного відкриття. Вона формує і почуття власної гідності, що є не менш важливим для майбутнього вчителя фізичної культури.

Контрольно-оцінний компонент. Завершальним етапом дослідницького процесу є етап аналізу досягнутих результатів. Він можливий лише як результат моніторингу запропонованої технології. В основу цього складового компоненту технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій нами були покладені наступні методи діагностики рівня сформованості у них професійного мислення. До них увійшли:

1. Педагогічне спостереження. Цей метод давав змогу одержувати інформацію про студентів за будь-яких ситуацій, був доступний і не вимагав складної підготовки, давав змогу вивчати дії студентів без експериментального дослідження, аналізувати їх діяльність, поведінку, відповідав наступним вимогам: цілеспрямованості, об'єктивності, системності і систематичності, упорядкованості та простої фіксації. Проте цей метод в педагогічній діагностиці ефективніше реалізовувати з іншими методами діагностики такими як анкетування, бесіда тощо.
2. Анкетування. За допомогою анкетування ми могли одержувати емпіричні матеріали про студентів: їх судження, наміри, самооцінювання тощо. Метод вигідно відрізнявся від інших значною швидкістю одержання інформації, нескладним опрацюванням, використанням математичних методів аналізу даних, зручним способом фіксування результатів. Недоліком методу можна вважати не можливість отримання достовірної інформації, також її не можна вважати остаточною і відвертою. Зазначений метод слугував як допоміжний метод одержання інформації з конкретних питань.
3. Бесіда. Цей метод діагностики професійного мислення дозволяв нам отримувати інформацію досить широкого діапазону в процесі безпосереднього спілкування зі студентами. Чітка постановка мети

бесіди та завчасна підготовка запитань допомагала їй найбільш цілеспрямувати і здобути необхідну інформацію. Позитивним моментом цього методу була можливість враховувати реакцію студентів, змінювати запитання, що носило суто індивідуальний характер бесіди. Проте у цього методу спостерігалась невисока можливість отримання об'єктивної інформації, а розрахунок на відвертість не завжди справджувався. Кращий результат студенти показували в процесі поєднання бесіди з елементами дискусії.

4. Рейтингова система оцінювання. За допомогою цього методу показники, які ми оцінювали, набували певні оцінні шкали, шкали ранжування. Вагомим проявом методу була зручність системи оцінювання, можливість порівнювати окремі показники один з одним. На основі ранжування ми провели кореляцію t-критерію Стьюдента по встановленню наявності чи відсутності тісного зв'язку між навчальною успішністю з психолого-педагогічних дисциплін і кількістю запропонованих способів розв'язання педагогічної ситуації, і з'ясували її значимість для нашого дослідження.
5. Тестування. Проведені усні чи письмові опитування за спеціально підготовленими ситуативними завданнями давали можливість одержання високого рівня достовірної інформації з важливих аспектів рівня сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Під час діагностування були використані комплексні самостійні та контрольні роботи, розв'язування і складання педагогічних ситуацій, моделювання і проектування педагогічних процесів. В процесі дослідження, тестування слугувало продуктивним методом діагностики рівня сформованості професійного мислення студентів факультету фізичного виховання.
6. Метод педагогічних ситуацій. В процесі застосування даного методу ми намагалися розвивати у майбутніх фахівців здібності до системного аналізу типових і нестандартних педагогічних ситуацій, уміння

сформулювати педагогічну задачу самостійно, стимулювати потяг до набуття додаткових теоретичних і спеціальних знань, на розвиток пізнавальних можливостей в процесі формування професійного мислення вчителя фізичної культури. Характерними особливостями методу педагогічних ситуацій виступали запропоновані педагогічні ситуації, висуванні проблеми, які вимагають розв'язання, висування припущень, бачення причин виникнення, обґрунтування результатів вирішення. Головним у застосуванні методу було не саме вирішення ситуації, а сам процес розв'язання, в якому на перший план виступало досягнення навчально-виховної мети.

7. Педагогічний експеримент. Цей метод допомагав перевіряти ймовірність робочих гіпотез, виявляти зв'язки й відносини між окремими елементами педагогічних систем. В нашому дослідженні ми широко застосовували лабораторний педагогічний експеримент, бо він є точнішою формою наукового дослідження. В процесі дослідження застосовувався педагогічний експеримент констатуючого напрямку, тобто такий, що встановлював тільки реальний стан сформованості професійного мислення у досліджуваних, потім проводився формуючий (перетворюючий), який цілеспрямовано був організований для формування певних умінь і навичок для формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій. Із широкого педагогічного контексту нами було виокремлено один аспект – професійне мислення вчителя фізичної культури, потім підбиралися або створювалися відповідні педагогічні ситуації, які виникають в практичній діяльності вчителів фізичної культури, термінологічні і аналітичні завдання, це давало змогу точно змінювати й контролювати змінні величини. В експериментальних та контрольних групах фіксувалися початкові й завершальні показники вимірів, аналізувалися зміни, що відбувалися, і зіставлялися розбіжності. На

підставі отриманих результатів ми робили висновки про ступінь впливу факторів (засобів) на цільовий результат.

Поєднання різних методів дає змогу підвищити ефективність та якість педагогічних досліджень. Цьому також сприяє активне застосування в педагогічних дослідженнях математично-статистичних методів і використання сучасних комп'ютерних технологій.

В основу педагогічного оцінювання ефективності досліджуваного явища, покладені структурні елементи – критерії. Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознака на основі якої проводиться оцінювання, засіб перевірки, мірило оцінювання; у теорії пізнання – ознака істинності чи правильності положення [202].

В процесі дослідження визначено критерії сформованості професійного мислення вчителя фізичної культури:

- ціннісно-мотиваційний – відповідали ознаки, які характеризували особистість майбутнього вчителя, зокрема, його ставлення до учнів, прагнення постійного удосконалення, усвідомлення особистісної та суспільної значущості майбутньої професії, інтерес до всіх складових професійного мислення та їх використання, наявність мотивів та потреб у формуванні професійного мислення;
- когнітивний – визначав наявність у студентів глибоких знань про сутність означеної проблеми, усвідомлення її значущості для підготовки майбутнього педагога в умовах переходу до інформаційного суспільства, володіння системою знань, необхідною і достатньою для успішної майбутньої професійної діяльності;
- операційний – передбачав наявність професійних умінь (гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних, аналітичних, дидактичних, управлінських), активне використання інформаційних технологій у професійній діяльності як засобу пізнання та розвитку професійного мислення, самовдосконалення та творчості, а також виховання відповідних якостей;

- творчо-особистісний – визначав наявність професійно значущих якостей особистості, а саме, прояви високого рівня загальної культури по відношенню до оточуючих, які виявляються у здатності мислити широко і нестандартно, бути наполегливим, оптимістичним, проявляти співчуття і об'єктивність, високу вимогливість до себе, розвинене почуття обов'язку та відповідальності, міцне здоров'я, творчий потенціал, почуття гумору тощо;
- рефлексивний – вимагав розуміння власної ролі в колективі та усвідомлення результатів своєї діяльності та відповідальності за них, самопізнання і самореалізація у майбутній професійній діяльності,
- діяльнісний – передбачав наявність у майбутніх учителів фізичної культури здатності до застосування професійних умінь і навичок у практичній діяльності, постійне вдосконалення набутих умінь і навичок на вищий рівень педагогічної майстерності, здійснення самоконтролю і самоперевірки правильності застосування професійних умінь, активність у встановленні міжособистісних стосунків, прояв ініціативи, самостійності, творчості в організації і проведенні аудиторної та позакласної роботи.

На основі визначених критеріїв та показників виділено чотири рівні сформованості професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури: критичний (інтуїтивний), допустимий (репродуктивний), достатній (продуктивний) і оптимальний (продуктивно-творчий).

Перший рівень – критичний (інтуїтивний). Студент вирішує професійні завдання на інтуїтивному рівні, володіючи деякою сукупністю професійних знань і умінь. В цілому такі студенти характеризуються відсутністю розуміння сутності навчального процесу, його змістовних аспектів, насилу проектують і реалізують завдання в практичній діяльності, не мають уявлення про підходи, принципи, методи і форми організації занять. Вони демонструють відсутність ціннісних орієнтацій або їх недостатній розвиток, особливо в питаннях самовдосконалення, прагнення до творчості, відчують

труднощі у встановленні контактів, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, прояв ініціативи вкрай занижена, уникають прийняття індивідуальних рішень. Превалюють, як правило, шаблонні способи розв'язання педагогічних ситуацій і задач, питання вирішуються на рівні засвоєнних стандартних алгоритмів та ін.

Другий рівень - допустимий (репродуктивний). Професійні завдання вирішуються студентом успішно, але в межах інструкцій, правил, нормативів, а в складних, несподіваних і нестандартних педагогічних ситуаціях педагог орієнтуються насилу, недостатньо розвинена здатність до прогнозування. Відсутні систематичні уявлення про зміст, принципи і методи навчання. На даному рівні студент усвідомлює значущість цієї діяльності, необхідності самовдосконалення, але не працює над цим систематично. Недостатня пізнавальна професійна активність визначає його обізнаність лише в деяких питаннях методологічного і теоретичного характеру, дозволяє володіти лише деякими методичними та технологічними знаннями з даного виду діяльності. Визначається слабе усвідомлення дій, недостатня рефлексія власних дій, кореляція умінь з теоретичними знаннями. Майбутній фахівець недостатньо вимогливий до себе, не виявляє ініціативи у спілкуванні, не завжди здатний прийняти самостійне рішення у складних ситуаціях. У професійному спілкуванні не вистачає загальної та спеціальної ерудиції, уникає публічних виступів, проявляючи невпевненість, мотиви професійної діяльності пов'язані з прагненням бути не гірше інших.

Третій рівень – достатній (продуктивний). Студент даного рівня відрізняється достатньою обізнаністю про зміст професійної діяльності. Він розуміє необхідність управління педагогічним процесом у відповідності з системою принципів. Усвідомлює цінності своєї професійної діяльності, її важливість для соціуму, демонструє достатній рівень обізнаності в теоретичних, методологічних і методичних питаннях. На даному рівні у студентів відзначається сформованість більшості необхідних знань, умінь і практичних навичок, спроби творчої їх реалізації. У своєму професійному

вдосконаленні він займає активну позицію, отримує задоволення від власного саморозвитку, має установку на оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, переживає почуття моральної відповідальності перед особисто значимими людьми, тобто провідними є соціально-ціннісні та творчо-процесуальні мотиви. У новій, нестандартній ситуації не розгублюється, здатний швидко, самостійно приймати правильні педагогічні рішення, намагається знайти оптимальний і ефективний спосіб її вирішення.

Четвертий рівень – оптимальний (продуктивно-творчий). Студент успішно вирішує завдання навчально-виховного процесу, пропонуючи власні способи рішення, що відрізняються оригінальністю, добре розвинена здатність до прогнозування, для таких педагогів властивий пошук нових методик, засобів, прийомів, способів навчання. Студент даного рівня проявляє стійку орієнтацію на цінності своєї професійної діяльності, демонструє глибину, стійкість й усвідомленість професійних знань і умінь. Він активний в професійному самовдосконаленні та самоосвіті, творчо мислить, приймає нестандартні рішення. Він відчуває потреби в комунікативній і організаторській діяльності і активно прагне до неї, швидко орієнтується у важких педагогічних ситуаціях, ініціативний, віддає перевагу в складній нестандартній ситуації приймати самостійні рішення. Має ціннісне уявлення про процес управління учнівським колективом.

Отже, педагогічна технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій розглядається нами як системна і послідовна реалізація на практиці проекту певної системи професійної підготовки вчителя. Структура технології є складною, функціональною системою, яка узгоджена і спрямована на творче вирішення навчально-виховних завдань (рис. 3.3).

Важливу роль у реалізації описаної технології відігравали прямі і зворотні зв'язки між блоками, які вказують на їх взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість.

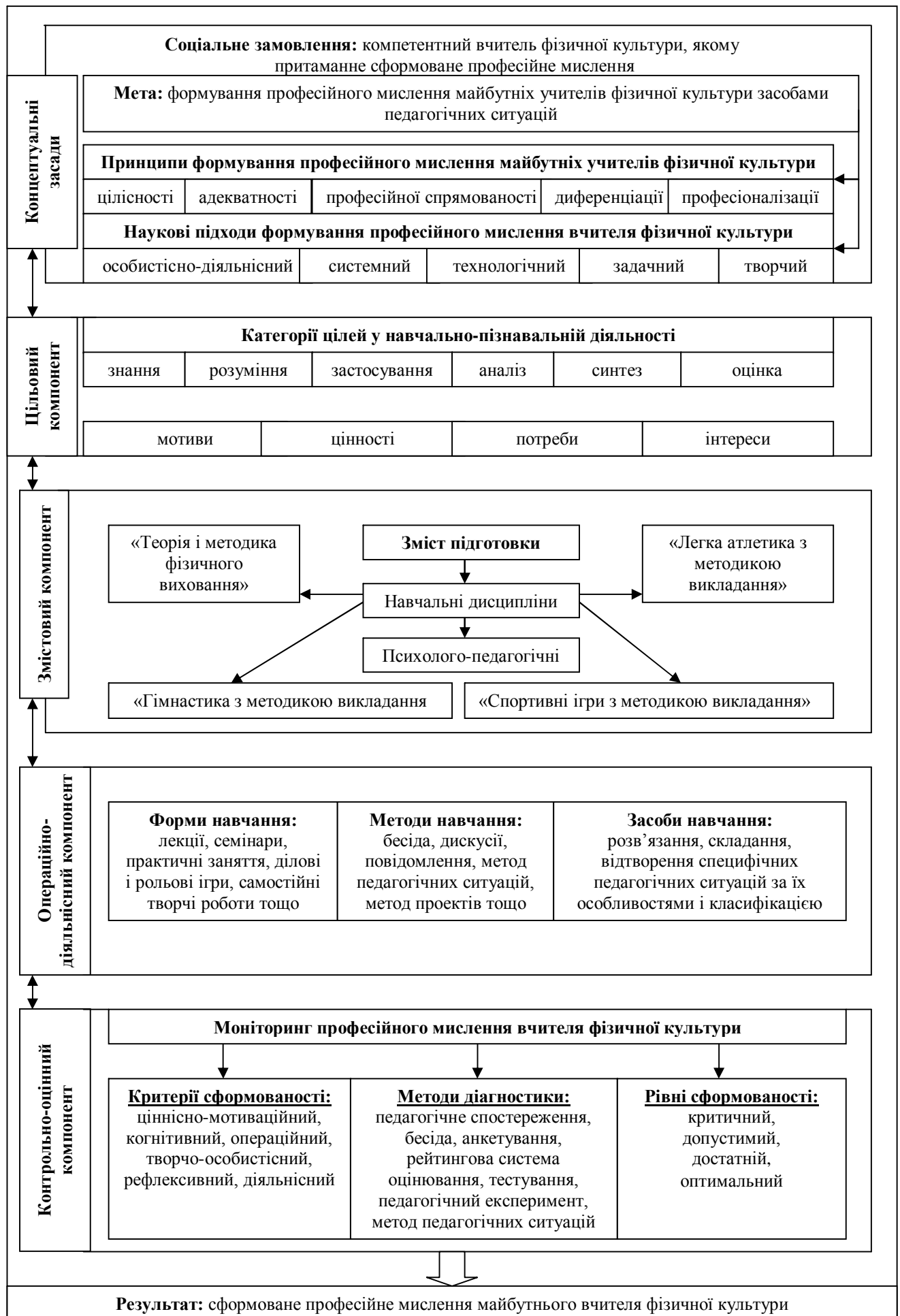


Рис. 3.3 Технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій

Технологія формування професійного мислення майбутнього учителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій передбачає дослідження всіх аспектів цього процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної дидактичної системи, що визначає основні компоненти технології.

Зрозуміло, що ці складові компоненти не вичерпують усієї різноманітності процесу формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури, але відображають, на нашу думку, головні.

Таким чином, технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій відображала комплексний характер цього мислення.

3.3 Реалізація експериментальної технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій

З'ясування ефективності запропонованої технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій відбувалось у ході проведеного формувально-узагальнюючого етапу (2012-2015 рр.) педагогічного експерименту. Було здійснено експериментальну перевірку авторської технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій; проведено порівняння динаміки зрушень показників професійного мислення у студентів контрольної і експериментальної груп під час експерименту; зроблено перевірку достовірності експерименту і аналіз кваліфікаційної структури та її змін в кожній групі; проаналізовано, узагальнено й оформлено результати експериментальної роботи.

До експерименту було залучено 4 академічні групи (загальною кількістю 110 студента) факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Методом

випадкового добору студенти були розділені на дослідницькі групи. З них 55 студенти (31-32 групи) склали контрольну групу (КГ) і 55 студентів (33-34 групи) – експериментальну (ЕГ) відповідно. Зазначимо той факт, що групи були однорідними за показниками успішності, а лекційні, семінарські і практичні заняття у цих групах проводив один і той же викладач – доцент. Експертами під час проведення дослідно-експериментальної роботи виступали вісім кандидатів педагогічних наук і два докторанти, які працюють на факультеті фізичного виховання і здійснюють викладання психолого-педагогічних дисциплін.

В процесі експерименту ми використовували педагогічні ситуації вчителів фізичної культури опубліковані в журналі «Фізичне виховання в школі», матеріали навчального посібника авторів О.Й.Ємця і В.І.Скрипки «Професійні ситуації вчителя фізичної культури» 2008 р., а також ситуації складені особисто нами чи студентами в процесі навчання (Додаток В).

Навчальні завдання та педагогічні ситуації підбиралися з максимальною наближеністю до реальних умов майбутньої професійної діяльності вчителя фізичної культури, що дало можливість не тільки виявити готовність студентів до фахової діяльності, але й визначити глибину розуміння її специфіки та їхнє ставлення до неї.

Відмінністю у навчанні в експериментальних і контрольних групах була методична система навчання, побудована на застосуванні педагогічних ситуацій.

Заняття в контрольних групах проводились за традиційною методикою підготовки вчителів фізичної культури на факультеті фізичного виховання відповідно до навчальних та робочих програм, розроблених викладачами факультету. При навчанні, спрямованому на формування професійного мислення, застосовувався загальний підхід до вивчення навчального матеріалу відповідно до програмних вимог щодо підготовки фахівців з фізичного виховання.

Спеціально спрямована професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури на заняттях в експериментальних групах проводилась з використанням технології, розробленої нами в процесі пошукового етапу дослідження. Експериментальна робота передбачала широке використання конкретних професійних ситуацій вчителя фізичної культури в навчальному процесі факультету фізичного виховання, коли кожна ситуація виконувала чітко визначені завдання, спрямовані на формування у студентів готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Програма експерименту передбачала реалізацію принципів активізації внутрішніх рушійних сил розвитку особистості майбутнього педагога; виховання усвідомленого ставлення до педагогічних та соціальних процесів, що відбуваються у суспільстві та розуміння особистого соціального призначення як педагога; широке використання педагогічних ситуацій тощо. Керівництво процесом формування професійного мислення студентів передбачало широке використання навчальних завдань, педагогічних ситуацій, ділових, рольових, ситуативних ігор під час лекцій, семінарських і практичних занять.

Ґрунтуючись на дидактичних принципах педагогічної освіти, впровадження авторської технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичного виховання засобами педагогічних ситуацій передбачало три етапи:

I етап – змістово-теоретичний – ознайомлення з проблемою використання педагогічних ситуацій в підготовці майбутніх учителів фізичної культури; формування і усвідомлення мотивів і цінностей педагогічної діяльності; оволодіння змістом фахових, психолого-педагогічних та методичних знань; розвиток аналітичних, проектувальних, організаційних умінь.

II етап – процесуально-діяльнісний – формування змістового і діяльнісного компонентів професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури; поглиблення професійно значущих знань з психолого-

педагогічних дисциплін; проектування професійно виділених умінь під час використання педагогічних ситуацій.

III етап – аналітико-коригуючий – впровадження і аналіз складових компонентів технології формування професійного мислення; формування шляхів розвитку професійних умінь студентів і визначення напрямку їх покращення; формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій як цілісного стану особистості.

На кожному етапі вирішувались свої специфічні завдання, яким відповідали конкретні засоби, методи і форми організації навчання.

Застосування експериментальної технології передбачало:

- поступове та систематичне оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками професійно-педагогічної діяльності (від репродуктивного до творчого);
- врахування різних рівнів професійно-педагогічної самостійності студентів (від допомоги викладача – роботи за алгоритмами – до повної самостійності);
- розробка рівнів професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури.

На першому етапі формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури ми намагалися максимально використати потенціал, який закладений у використанні педагогічних ситуацій під час викладання навчального матеріалу, та створити всі можливі умови для позитивної мотивації до майбутньої фізкультурно-спортивної педагогічної діяльності та усвідомленого ставлення до розвитку особистого професійного мислення. Саме тому навчальні завдання були спрямовані на всебічне розкриття позитивних сторін професійної діяльності вчителя фізичного виховання та, зокрема, його навчально-пізнавальної активності, трансформації спортивних мотивів діяльності у професійно-педагогічні.

Отже, з метою розвитку аналітичних умінь на цьому етапі ми пропонували студентам алгоритмічний підхід, який створював можливість досить швидко оволодіти змістом і послідовністю аналізу типових педагогічних ситуацій, сприяв розвитку професійного мислення.

На основі результатів аналізу літератури з досліджуваної проблеми, анкетування студентів, педагогічних спостережень, власного педагогічного досвіду нами використано алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій учителем фізичної культури запропонованих Карпюком Р.П. [91] (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Алгоритм розв'язання типових педагогічних ситуацій
вчителя фізичної культури**

№	Послідовність дій під час розв'язання ситуації	Зміст дій
1	Ознайомлення з ситуацією	Усно, письмово; у складі групи, індивідуально
2	Сприймання і розуміння суті педагогічної ситуації	Бачення причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування способів розв'язання ситуацій
3	Виявлення стану суб'єктів ситуації	Аналіз фізіологічного та психічного стану учасників ситуації
4	Урахування зовнішніх умов, факторів і обставин, що могли спровокувати ситуацію	Місце, час, зв'язок з навчально-виховним процесом
5	Виявлення суперечності, яка виникла і потребує розв'язання	З'ясування суперечності, яка виникла і потребує розв'язання
6	Прогнозування очікуваного результату розв'язання ситуації	Передбачення ефектів, яких необхідно досягти у процесі розв'язання ситуації
7	Визначення шляхів розв'язання ситуації	Визначення і обґрунтування способів і шляхів досягнення очікуваного результату
8	Обґрунтування змісту практичних дій, спрямованих на розв'язання ситуації	Вибір способу впливу на учасників ситуації (фізичні дії, словесні дії-звернення, заперечення, наказ, гумор, стимулювання, переконання)
9	Оцінювання результатів розв'язання ситуації	Порівняння одержаних результатів із прогнозованими
10	Формування додаткових профілактичних заходів, що логічно впливають з ситуації і вимагають реалізації	Аналіз можливих рецидивів аналогічних ситуацій

У процесі організації занять нами широко застосовувались наступні форми навчання: лекції, семінари, практичні заняття, самостійні творчі роботи, ділові і рольові ігри тощо. Використання зазначених форм у значній мірі сприяло активізації творчого мислення студентів, забезпечувало динамічний характер навчального процесу та, зокрема, формування професійного мислення.

Використовуючи алгоритмічний підхід, вдалося за порівняно короткий проміжок часу сформулювати у студентів уміння розв'язувати типові педагогічні ситуації, які виникають у вчителів під час проведення уроку фізичної культури. Системний аналіз і пошук способів розв'язання педагогічних ситуацій набував статусу своєрідного тренінгу для формування відповідних педагогічних умінь щодо вирішення завдань фізичного виховання.

На даному етапі експерименту алгоритмічні дії майбутніх учителів фізичної культури систематизувалися. Набувши відповідного досвіду аналізу педагогічних ситуацій студенти більш творчо підходили до їх розв'язання.

Враховуючи безмежну кількість і постійне виникнення нових професійних ситуацій, використаний алгоритм їхнього розв'язання може постійно змінюватись та вдосконалюватись відповідно до специфіки ситуацій, індивідуальних особливостей її учасників, внутрішніх і зовнішніх чинників. Тож, постала проблема доповнення використаного нами алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій.

Учителю необхідно розуміти та враховувати особливості мотиваційного і інтелектуального розвитку дитини, що потребує застосування специфічних дій реалізації алгоритму розв'язання типових педагогічних ситуацій. На нашу думку, можна запропонувати наступну класифікацію індивідуальних особливостей дитини і форми їх прояву на заняттях з фізичного виховання, а також орієнтовний зміст дій при виникненні педагогічної ситуації (до пункту 3 алгоритму Карпюка Р.П.) (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Алгоритмічні дії під час виникнення педагогічної ситуації з урахуванням
індивідуальних особливостей особистості

№	Індивідуальні особливості особистості	Форми прояву	Зміст дій
1	Особливості вікового розвитку	Збільшення рухової, пізнавальної та емоційної активності дитини, набуті знання і навички на попередній стадії переходять у наступну і використовуються в нових, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем	Організовувати навчально-виховану діяльність дітей поетапно, керувати нею на основі накопиченого досвіду, прагнучи враховувати наявні психофізіологічні і анатомічно-вікові можливості
2	Психомоторні особливості	Наявністю стійких показників психічного розвитку і рухових якостей, морально-вольових і емоційних, психомоторних якостей як рухова пам'ять, статистична координація рухів, динамічна координація рухів, реакція спостереження тощо.	Точність, швидкість, координованість робочих рухів, їх пристосованість до конкретних умов, в яких протікає навчальний процес
3	Інтелектуальна обдарованість	Вирізняється міцною пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розрізняє різні навчальні задачі, зв'язано викладає свої думки, має здібності до практичного застосування знань, високі показники успішності.	Індивідуально-диференційований підхід, творчі завдання, тести інтелекту, тренінги
4	Мотиваційний аспект	Проявляється спонукання учитися, опановувати знаннями, способами дій, проникати в сутність професійних явищ, висока мотиваційна включеність у навчальні завдання (інтерес, ентузіазм, наполегливість й терпіння у вирішенні специфічних учбових проблем, витривалість у роботі тощо).	Спонування до активної діяльності для задоволення матеріально-побутових, духовних потреб і запитів, яке досягається за рахунок сумлінної праці, формування позитивного ставлення до використання педагогічних ситуацій в навчально-виховних цілях

Отже, студенти під час розв'язання повинні дуже чітко розрізняти класифікацію педагогічних ситуацій і знаходити найбільш ефективний спосіб їх вирішення. Водночас інколи можуть виникати і вузько спрямовані ситуації, які передбачають становлення, розвиток та виховання конкретних умінь вчителя фізичної культури.

Контроль і оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів та рівня сформованості професійного мислення здійснювались під час виконання індивідуальних, групових і колективних завдань на лекційних, семінарських і практичних заняттях.

Результатом цього етапу дослідження стала розробка відповідних критеріїв сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій:

- за значимістю обраних варіантів розв’язання;
- за кількістю особисто запропонованих способів вирішення ситуації;
- за умінням встановлювати ймовірні причини виникнення ситуації;
- за умінням системно аналізувати умови і стан учасників педагогічної ситуації;
- за умінням пропонувати особисті способи вирішення ситуації;
- за умінням бачити шляхи попередження виникнення педагогічної ситуації;
- за умінням прояву контролю над виниклою ситуацією.

На другому етапі у студентів формувалися знання про структуру, принципи, ціннісні мотивації та загальні закономірності професійно-педагогічної діяльності вчителя фізичної культури.

Окремим аспектом формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури виступало виконання ними різних педагогічних завдань в аспекті диференційованого підходу.

Навчальний матеріал пояснювався відповідно з детальними розглядом та логічною аргументацією всіх можливих оптимальних варіантів розв’язання ситуацій. Для детального ознайомлення нами була запропонована значна кількість стандартних ситуацій, котрі дозволили відпрацювати способи їх розв’язання та набути необхідні навички діяти раціонально під час майбутньої педагогічної діяльності.

Розв’язання педагогічних ситуацій у ході викладання окремої навчальної дисципліни уподібнюється науковому пошуку й відображається в

таких поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, шляхи розв'язання, експеримент, результати пошуку.

Визначивши реальний рівень сформованості професійного мислення у студентів факультету фізичного виховання, нами було розроблено систему термінологічних і ситуаційних завдань для формування та розвитку недостатньо сформованих компонентів в залежності від рівня.

На третьому етапі дослідження відбувалось експериментальне визначення ефективності запропонованої нами технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій. Для цього нами було використано педагогічні ситуації, розв'язання яких студентами дозволило нам визначити рівень сформованості професійного мислення студентів, як свідчення ефективності запропонованої нами технології.

Ми передбачали, що провідне місце у формуванні професійного мислення засобами педагогічних ситуацій належить системному аналізу педагогічних задач, які моделюють типові ситуації, які виникають у реальній практиці професійної діяльності вчителя фізичної культури. Доцільність такого підходу визначається двома принциповими положеннями.

По-перше, педагогічні задачі виступають як проміжна ланка між педагогічною теорією і безпосередньою практикою роботи в школі. Добре відомо, що педагогічна підготовка вчителя містить у собі і теоретичну, і практичну підготовку. При цьому передбачається, що теоретичні знання, які засвоює студент на лекціях і семінарах, повинні застосовуватися пізніше на практиці. Однак перенесення теоретичних знань у практику не є прямим і безпосереднім. Воно містить у собі, як правило, ряд перехідних ланок і етапів. Справа в тому, що знання, які отримуються з окремих психолого-педагогічних предметів, будуються відповідно до внутрішньої логіки тієї або іншої наукової дисципліни. Практична ж діяльність учителя вимагає перетворення знань: з одного боку, вони повинні бути синтезовані, і об'єднані навколо визначеної практичної проблеми, що має багатобічний і

цілісний характер, з іншого - вони повинні бути переведені на мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання реальних практичних завдань.

Складання типових педагогічних ситуацій у процесі підготовки вчителя фізичної культури (аналіз ситуацій, проектування способів дії в них, моделювання варіантів їх розв'язання) дозволяє заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати і синтезувати знання, отримані при вивченні окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для вирішення практичних завдань.

По-друге, педагогічні задачі за своїм змістом є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем, з якими має справу вчитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок. Цінність навчальних задач-моделей полягає в тому, що під час їхнього вирішення увага студентів фокусується на заздалегідь відібраних і чітко визначених ситуаціях, що спрощує прийняття рішень. При роботі з моделями, на відміну від реальної практики, значно знижується і суб'єктивна тривожність студентів за можливі помилки. Нарешті, процес розв'язання навчальних задач проходить при прямій участі і контролі викладача, який здійснює оперативну корекцію й оцінку прийнятих студентами рішень [224].

Етап формування професійного мислення як важливої складової цілісного стану особистості вчителя фізичної культури передбачав наближеність навчального матеріалу до його майбутньої фахової діяльності.

Диференційований добір відповідних до кожної ситуації форм організації та методів навчання ґрунтувався на тому, що кожен із них орієнтується на вирішенні певного кола дидактичних завдань. Водночас чим багатше уявлення студента про різноманітність варіантів розв'язання ситуацій і чим глибше його усвідомлення соціально-педагогічних особливостей фахової діяльності вчителя фізичної культури, тим

раціональнішим буде добір оптимальних варіантів вирішення ним педагогічних ситуацій.

Формувально-узагальнюючий етап педагогічного експерименту здійснювався відповідно до технології розвитку професійних знань, умінь та навичок студентів засобами педагогічних ситуацій; аналізу рівнів сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури; набуття знань і умінь для продуктивної педагогічної діяльності; опанування навичками адекватного розвитку професійно значимих умінь в процесі розв'язання педагогічних ситуацій.

Головна увага при формуванні професійного мислення у майбутніх учителів фізичної культури полягає в підборі необхідної кількості зв'язків з урахуванням ступеня їх важливості для виявлення потрібного узагальнення. Прийоми розумової діяльності в цьому разі реалізуються не самі по собі, а в найбільш специфічних для кожної педагогічної ситуації роздумах. У ході аналізу об'єкта встановлюються його нові зв'язки і раніше невідомі якості.

Такі завдання своєрідно моделюють процес творчого мислення, оскільки вони спираються на ті труднощі, які можуть виникати в учителів фізичної культури при розв'язуванні конкретних ситуацій. Вирішення педагогічних задач в процесі аналізу педагогічних ситуацій пов'язане з формуванням у майбутніх учителів умінь знаходити проблему, пояснювати причину її виникнення і накреслювати можливі способи її розв'язання.

Слід підкреслити, що кожен етап розв'язання педагогічної ситуації має циклічний характер і кожен підсумковий етап водночас є початковою фазою виявлення нових проблем.

Метою формувально-узагальнюючого етапу педагогічного експерименту була перевірка ефективності запропонованої авторської технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій. У зв'язку з цим необхідно було вирішити наступні завдання цього етапу дослідження:

1. Перевірити достовірність проведеного експерименту.

2. Провести аналіз кваліфікаційної структури й її змін в кожній з досліджуваних груп.

3. Безпосередньо оцінити ефективність запропонованої авторської технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій.

Рівні сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури були виражені відповідними професійними вміннями, які застосовуються в процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Під професійними вміннями, які стосувалися нашого методу дослідження, ми бачили: вміння встановлювати ймовірні причини виникнення ситуації (А), вміння аналізувати умови і стан учасників педагогічної ситуації (В), вміння пропонувати особисті способи вирішення ситуації (С), вміння бачити шляхи попередження виникнення педагогічної ситуації (D).

Шкала оцінювання виражалася кількісно-якісними показниками продемонстрованих способів розв'язання педагогічних ситуацій і прояву професійних умінь у відповідності до одного з чотирьох рівнів сформованості професійного мислення, які відповідають: «критичному» (від 0 до 1 балу), «допустимому» (від 2 до 3), «достатньому» (від 4 до 5) або «оптимальному» (більше 6 балів) відповідно.

Сутність педагогічних умінь підкреслює провідну роль теоретичних знань у формуванні професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури, єдність теоретичної і практичної підготовки, багаторівневий характер педагогічних умінь (від репродуктивного до творчого) і можливість їх вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій.

При вирішенні першого завдання формувального етапу експерименту - перевірка достовірності експерименту, перевірялася статистична гіпотеза про збіжність характеристик КГ і ЕГ у стані «до експерименту» і статистична гіпотеза про розбіжність характеристик КГ і ЕГ у стані «після експерименту» на рівні значущості $\alpha=0,05$ t -критерію з використанням тесту Крамера-Уелча.

Для кожної категорії умінь обчислювалися числові характеристики розподілів оцінок кожної групи, середній бал і дисперсія балів за формулами:

$$\bar{X}_{0(1)} = \frac{\sum_{i=1}^N X_{i(0(1))}}{N}, \quad (3.5)$$

$$D_{0(1)} = \frac{\sum_{i=1}^N (X_{i(0(1))} - \bar{X}_{0(1)})^2}{N-1}, \quad (3.6)$$

Через них визначалося розрахункове значення Т-тесту Крамера-Уелча:
– розрахункове значення тесту –

$$t_{p,0(1)} = |X_{KГ0(1)} - X_{EГ0(1)}| \cdot \frac{\sqrt{N_{KГ} \cdot N_{EГ}}}{\sqrt{N_{KГ} \cdot D_{KГ0(1)} + N_{EГ}}}, \quad (3.7)$$

де \bar{X} і $D_{KГ(EГ)}$ – відповідно середній бал і дисперсія балів в КГ і ЕГ.

Критичне значення тесту $t_{кр.}$ – це значення, що дорівнює значенню t -критерію на рівні значущості $\alpha = 0,05$ (α задається) з кількістю ступенів свободи $m \rightarrow \infty$. Воно визначається зі статистичних таблиць і дорівнює 1,96.

Аналіз характеристики розподілів балів КГ і ЕГ до і після експерименту дається через порівняння розрахункового та критичного значень Т-тесту за принципом: якщо $t_p. < t_{кр.}$ – характеристики схожі; якщо $t_p. > t_{кр.}$ – характеристики відрізняються. Результати розрахунків зведені в таблицю 3.10.

Таблиця 3.10

Розрахункова таблиця числових характеристик результатів оцінювання умінь студентів КГ і ЕГ у станах «до» і «після» експерименту з перевіркою статистичної гіпотези про схожість характеристик тестом Крамера-Уелча

Числова характеристика		А		В		С		D	
		«до»	«після»	«до»	«після»	«до»	«після»	«до»	«після»
КГ	Середнє	1,78	3,58	1,70	3,15	1,45	3,20	1,69	3,51
	Дисперсія	0,66	1,03	0,59	0,98	0,44	0,94	0,55	1,40
ЕГ	Середнє	2,00	5,18	2,02	5,00	1,47	4,95	1,82	5,15
	Дисперсія	0,74	1,41	0,83	1,11	0,44	0,90	0,56	1,24
Розрахункове Т		1,37	7,60	1,96	9,51	0,14	9,53	0,90	7,47
Критичне Т		1,96	1,96	1,96	1,96	1,96	1,96	1,96	1,96
Характеристики КГ і ЕГ:		схожі	відрізняються	схожі	відрізняються	схожі	відрізняються	схожі	відрізняються

Отже, в кожній категорії умінь розрахункове значення Т-тесту Крамера-Уелча є меншим за його критичне значення у стані «до

експерименту» і більшим за нього у стані «після експерименту», а це свідчить про те, що числові характеристики обох груп схожі до навчання за різними методиками та про їх рівні шанси отримати схожі результати від формування умінь студентів за будь-якою єдиною методикою навчання, і відрізняються після навчання за цими методиками, що дає підстави вважати одну з них більш ефективною (авторська методика в експериментальній групі дала скрізь вищий середній бал, ніж традиційна), експеримент достовірним і провести порівняльний аналіз обох груп на предмет оцінки ефективності запропонованої авторської технології.

В процесі вирішення другого завдання формувального етапу експерименту – аналізу кваліфікаційної структури й її змін в кожній групі, в кожній категорії умінь оцінювалася кваліфікаційна (рівнева) структура в КГ і ЕГ щодо чисельності студентів з певним рівнем сформованості умінь у станах «до експерименту» і «після експерименту», через обчислення відносних величин структури, а також зміна рівневої структури при переході студентів зі стану «до» у стан «після» через обчислення абсолютного та відносного приросту (скорочення) рівневої чисельності студентів (Додатки Д, Е).

Для кожної категорії умінь в КГ і ЕГ обчислювалася:

1) частка студентів з рівнем сформованості умінь l у станах «до експерименту» і «після експерименту»:

$$\omega_{i0(l)} = \frac{N_{i0(l)}}{N} (\times 100\%), \quad (3.8)$$

2) абсолютний ΔN_l та відносний (динамічний) приріст $\omega_{\text{пд},l}$ рівневої чисельності студентів при їх пересуванні зі стану «до» у стан «після» експерименту:

$$\Delta N_l = N_{i1} - N_{i0}, \quad (3.9) \quad \omega_{\text{пд},l} = \frac{\Delta N_l}{N_{i0}} \cdot 100\% . \quad (3.10)$$

У стані «до експерименту» домінуючими за чисельністю в обох групах виявилися 1-й (43,64...63,64 % студентів в КГ і 30,91...60 % в ЕГ) і 3-й (36,36...52,73 % студентів в КГ і 38,18...63,64 % в ЕГ) рівні, на яких разом

сконцентровано від 96,37 % до 100 % студентів КГ і від 94,55 % до 100 % студентів ЕГ. На 3-му рівні сконцентровано не більше 3,64 % студентів КГ і 5,45 % студентів ЕГ. Не представлений в обох групах жодним студентом є 4-й рівень.

У стані «після експерименту» домінуюча більшість перерозподілилася між 2-3 рівнями, від 92,73% до 98,18% студентів, в КГ (відповідно 49,09...67,27% і 29,09...49,09%) і між 3-4 рівнями, від 87,27% до 96,37% студентів, в ЕГ (відповідно 45,45...72,73% і 23,64...45,45%). На 1-му рівні залишилося не більше 1-го студента в КГ і жодного студента в ЕГ. На 4-й рівень в КГ потрапило від 1,82% до 7,27% студентів, а 2-й рівень ЕГ скоротився за чисельністю до 3,64...12,73% студентів (табл. 3.11 і 3.12).

Таблиця 3.11

Кількісна оцінка (абсолютна та відносна) рівневої структури КГ
в кожній категорії умінь (А, В, С, D) у станах «до» і «після» експерименту

Категорія Рівень I	А				В				С				D			
	«до»		«після»		«до»		«після»		«до»		«після»		«до»		«після»	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	N осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Критичний	24	43,64	0	0	24	43,64	1	1,82	35	63,64	1	1,82	26	47,27	0	0
Допустимий	30	54,55	27	49,09	29	52,73	37	67,27	20	36,36	34	61,82	29	52,73	32	58,18
Достатній	1	1,82	27	49,09	2	3,64	16	29,09	0	0	19	34,55	0	0	19	34,55
Оптимальний	0	0	1	1,82	0	0	1	1,82	0	0	1	1,82	0	0	4	7,27
Всього:	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100

Таблиця 3.12

Кількісна оцінка (абсолютна та відносна) рівневої структури ЕГ
в кожній категорії умінь (А, В, С, D) у станах «до» і «після» експерименту

Категорія Рівень I	А				В				С				D			
	«до»		«після»		«до»		«після»		«до»		«після»		«до»		«після»	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Критичний	17	30,91	0	0	19	34,55	0	0	33	60,00	0	0	21	38,18	0	0
Допустимий	35	63,64	5	9,09	33	60,00	7	12,73	21	38,18	2	3,64	34	61,82	3	5,45
Достатній	3	5,45	25	45,45	3	5,45	33	60,00	1	1,82	40	72,73	0	0	31	56,36
Оптимальний	0	0	25	45,45	0	0	15	27,27	0	0	13	23,64	0	0	21	38,18
Всього:	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100	55	100

Отже, за досить схожою рівневою структурою у стані «до» експерименту, з домінуванням (понад 94%) студентів критичного і допустимого рівнів і приблизною рівноцінністю останніх і за «порожнього» оптимального рівня, в структурі обох груп у стані «після» відбулися суттєві зміни: майже повне вибуття студентів з критичного рівня (в ЕГ з повним) з акцентом (понад 87%) у бік допустимого і достатнього рівнів в КГ і у бік достатнього і оптимального рівнів в ЕГ. При цьому, у порівнянні з рівневою чисельністю студентів у стані «до», їх рівнева чисельність у стані «після» експерименту змінилася таким чином: на критичному рівні скоротилася більше, ніж на 95,83% в КГ, і абсолютно (на 100%) в ЕГ; на допустимому рівні скоротилася в усіх категоріях умінь на 78,79...91,18% в ЕГ, в КГ лише в категорії умінь А, на 10%, і в решті категорій умінь збільшилася на 10,34...70%; на достатньому рівні спостерігався вагомий приріст чисельності студентів в обох групах – від 7 разів в КГ і від 7,33 разів в ЕГ до абсолютного приросту; на оптимальному рівні в обох групах зафіксований абсолютний приріст. Усе це свідчить про наявність і домінування прогресивних «кваліфікаційних (рівневих) пересувань» в обох групах з їх випередженням в ЕГ.

Вирішення третього завдання формувального етапу експерименту - безпосередньо оцінка ефективності запропонованої технології формування професійного мислення, передбачало проведення порівняльного аналізу обох груп, що досліджуються, щодо їх рівневої структури, структури й інтенсивності кваліфікаційних пересувань зі стану «до експерименту» у стан «після експерименту», що відбулися в кожній категорії умінь, на кожному рівні сформованості професійного мислення, через обчислення відносних величин порівняння.

В кожній категорії умінь порівнювалися між собою числові характеристики ЕГ і КГ. Порівняння виконувалося звичайним діленням відповідних абсолютних і відносних показників ЕГ і КГ. Результати подавалися в процентах в розрахунково-балансовій таблиці. У кожному

кластері таблиці визначався відсоток показника ЕГ у відповідному показнику КГ. Отже, жоден обчислений раніше показник не залишився без порівняння, що дало можливість провести повноцінний комплексний порівняльний аналіз «кваліфікаційного руху» в обох групах, з одного боку, й можливість перевірити балансовим методом коректність виконаних розрахунків, з іншого боку (Додаток Г).

Таким чином, застосування запропонованих принципів, методів і способів обчислення числових характеристик «кваліфікаційної структури», структури й інтенсивності «кваліфікаційного руху», збалансованості «кваліфікаційного пересування» студентів в кожній групі й порівняння обох груп між собою за усіма показниками дозволило отримати достовірні результати.

Враховуючи те, що з-за відсутності регресивних пересувань на нижчі рівні, крім двох студентів в категоріях умінь В і С в КГ, більшість раніше обчислених показників певною мірою дублюють один інший, з-за їх закономірних зв'язків між собою, порівняльний аналіз в обох групах виконувались лише через найбільш важливі, різні за змістом показники: абсолютні та відносні показники зміни рівневої структури, рівневі коефіцієнти вибуття, прибуття і нерухомості учасників експерименту, а також частинні балансові коефіцієнти ефективності пересувань, а результати порівняння представлені в окремих простих таблицях.

В таблиці 3.13 представлені коефіцієнти порівняння показників абсолютного та відносного приросту (скорочення) рівневої чисельності студентів обох груп при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту. Вони відповідно характеризують: на скільки осіб і відсотків у середньому змінюється рівнева чисельність студентів при переході їх зі стану «до» у стан «після» експерименту в ЕГ у розрахунку на 1 особу і 1 % зміни рівневої чисельності в КГ. Якщо $K_{п.} < 0$, зміна в групах асинхронна. Розрахунки виконано за наступними формулами:

$$\begin{cases} K_{п.Δl} = \frac{\Delta N_{\text{ЕГ}}}{\Delta N_{\text{КГ}}} , \\ K_{п.ωl} = \frac{\omega_{п.Δ\text{ЕГ}}}{\omega_{п.Δ\text{КГ}}} . \end{cases} \quad (3.11)$$

Таблиця 3.13

Коефіцієнти порівняння ЕГ і КГ щодо абсолютної та відносної зміни їх рівневої структури при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту

Уміння Рівень		А	В	С	Д
1	$K_{п.Δ1}$	0,71	0,83	0,97	0,81
	$K_{п.ω1}$	1,00	1,04	1,03	1,00
2	$K_{п.Δ2}$	10	-3,25	-13,57	-10,33
	$K_{п.ω2}$	8,57	-2,86	-1,29	-8,81
3	$K_{п.Δ3}$	0,85	2,14	20,53	16,32
	$K_{п.ω3}$	0,28	1,43	∞	∞
4	$K_{п.Δ4}$	25	15	13	52,50
	$K_{п.ω4}$	∞	∞	∞	∞

Отже, пам'ятаючи характер зміни (приріст або скорочення) чисельності студентів в обох групах, було з'ясовано, що:

- на кожну 1 особу скороченої чисельності на критичному рівні КГ в ЕГ у середньому відбувається не більше одного скорочення, від 0,71 до 0,97 особи, при абсолютному (100 %) скороченні в категоріях умінь А і Д обох груп і перевазі у скороченні чисельності в ЕГ у середньому на 0,04 % в категорії умінь В і на 0,03 % в категорії умінь С на кожному 1 % скорочення в КГ;
- в категорії умінь А на допустимому рівні КГ і ЕГ відбувається скорочення чисельності у співвідношенні 1 до 10, за процентного співвідношення 1 % до 8,57 %, в решті категорій на цьому рівні на кожну особу в прирості чисельності в КГ припадає від 3,25 до 13,57 осіб в її скороченні в ЕГ, що в %-му співвідношенні на 1 % приросту в КГ дає у середньому від 1,29 % до 8,81% скорочення в ЕГ;
- на достатньому і оптимальному рівнях чисельність збільшується в обох групах, з випередженням ЕГ в усіх категоріях умінь, крім категорії умінь А на достатньому рівні (відставання ЕГ – 1:0,85 або в % 1:0,28), у

співвідношенні: на достатньому рівні – від 2,14 осіб до 20,53 осіб в ЕГ на 1 особу в КГ; на оптимальному рівні – від 13 осіб до 52,5 осіб в ЕГ на 1 особу в КГ, - за «абсолютного» приросту чисельності в обох групах, в категоріях умінь С і D на достатньому рівні й у всіх категоріях на оптимальному рівні.

В таблиці 3.14 представлені коефіцієнти порівняння частинних рівневих індексів вибуття студентів обох груп при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту (розрахунки виконано за наступною формулою):

$$K_{\text{п.в.}} = \frac{w_{\text{в.ЕГ}}}{w_{\text{в.КГ}}} . \quad (3.12)$$

Вони характеризують: скільки відсотків вибулих з рівня в ЕГ припадає на 1 % вибулих з того ж рівня в КГ.

Отже, на допустимому рівні в ЕГ в усіх категоріях на 1% вибулих в КГ припадає від 1,43% до 1,93% вибулих в ЕГ. На достатньому рівні в категоріях умінь А-С ця перевага абсолютна. З критичного рівня вибуття і в КГ, і в ЕГ «абсолютне» (100 %).

Таблиця 3.14

Коефіцієнти порівняння рівневих індексів вибуття студентів ЕГ і КГ при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту

Рівень \ Уміння	А	В	С	Д
Критичний	1,00	1,00	1,00	1,00
Допустимий	1,43	1,93	1,90	1,76
Достатній	∞	∞	∞	х
Оптимальний	х	х	х	х

В таблиці 3.15 представлені коефіцієнти порівняння частинних рівневих індексів прибуття студентів обох груп при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту (розрахунки виконано за наступною формулою):

$$K_{\text{п.п.}} = \frac{w_{\text{п.ЕГ}}}{w_{\text{п.КГ}}} . \quad (3.13)$$

Вони характеризують: скільки відсотків прибулих на рівень в ЕГ припадає на 1% прибулих на той же рівень в КГ.

Таблиця 3.15

Коефіцієнти порівняння рівневих індексів прибуття студентів ЕГ і КГ при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту

Рівень \ Уміння	А	В	С	Д
Критичний	х	0	0	х
Допустимий	1,50	1,54	0,68	1,12
Достатній	1,04	1,11	1,00	1,00
Оптимальний	1,00	1,00	1,00	1,00

Отже, на допустимому рівні в категоріях умінь А, В і D і на достатньому рівні в категоріях умінь А і В спостерігається перевищення інтенсивності прибуття в ЕГ: щонайменше на 4 % і щонайбільше в 1,54 рази. Лише на критичному рівні в категоріях умінь В і С КГ має абсолютну перевагу, однак це – регресивно прибулі з допустимого рівня (по 1-ій особі), а також на цьому рівні в категорії умінь С, де на 1 % прибулих на рівень припадає 0,68 % прибулих на такий же рівень в ЕГ.

В таблиці 3.16 представлені коефіцієнти порівняння рівневих індексів нерухомості студентів обох груп при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту (розрахунки виконано за наступною формулою):

$$K_{\text{плі}} = \frac{w_{\text{нЕГ}}}{w_{\text{нКГ}}} \cdot (3.14)$$

Вони характеризують: скільки відсотків прибулих на рівень в ЕГ припадає на 1 % прибулих на той же рівень в КГ.

Отже, в усіх випадках в ЕГ на рівнях залишається менше студентів, ніж на тих же рівнях в КГ: на допустимому рівні в категоріях умінь С і D (на 1 % залишених в КГ припадає відповідно 0,11 % і 0,77 % залишених в ЕГ) і на достатньому рівні в категорії умінь В (на 1 % залишених на рівні в КГ припадає 0,5 % залишених в ЕГ). На відміну від КГ, де на допустимому рівні в категоріях умінь А і В і на достатньому рівні в категорії А залишалися студенти, в ЕГ на цих рівнях в даних категоріях спостерігалось абсолютне вибуття студентів.

Таблиця 3.16

Коефіцієнти порівняння рівневих індексів нерухомості студентів ЕГ і КГ при переході зі стану «до» у стан «після» експерименту

Рівень \ Уміння	А	В	С	Д
Критичний	х	х	х	х
Допустимий	0	0	0,11	0,77
Достатній	0	0,50	х	х
Оптимальний	х	х	х	х

В таблиці 3.17 представлені коефіцієнти порівняння частинних балансових показників ефективності кваліфікаційних пересувань студентів обох груп при переході зі стану «до» у стан «після» (розрахунки виконано за наступною формулою):

$$K_{п.КОМ} = \frac{K_{КОМ.ЕГ}}{K_{КОМ.КГ}} \cdot (3.15)$$

Вони характеризують % відносної зміни чистих пересувань в ЕГ в порівнянні з КГ на 1 % зміни валової кількості пересувань в ЕГ в порівнянні з КГ. Якщо $K_{п.} < 0$, зміна в групах асинхронна.

Таблиця 3.17

Коефіцієнти порівняння балансових показників ефективності кваліфікаційних пересувань студентів ЕГ і КГ зі стану «до» у стан «після» експерименту

Рівень \ Уміння	А	В	С	Д
Критичний	1,00	1,09	1,06	1,00
Допустимий	9,75	-3,25	-2,33	-10,33
Достатній	0,79	0,88	0,95	1,00
Оптимальний	1,00	1,00	1,00	1,00

Отже, пам'ятаючи характер зміни (приріст або скорочення) чисельності студентів в обох групах у розрахунку на одне пересування, визначено, що:

- ефективність пересувань на критичному рівні в категоріях умінь А і Д, на достатньому рівні в категорії умінь Д і на оптимальному рівні в усіх

категоріях в обох групах однакова – «абсолютний» приріст чисельності на достатньому і оптимальному рівнях (з-за відсутності вибухів) і «абсолютне» скорочення чисельності на критичному рівні (з-за відсутності прибухів);

- перевагу в ефективності пересувань має ЕГ над КГ на критичному рівні в категоріях умінь В і С, відповідно на 9 % і 6 %, з-за прибуття на цей рівень з допустимого рівня по 1 особі в кожній категорії, а також на цьому рівні в усіх категоріях, щонайменше в 2,33 рази в категорії умінь С і щонайбільше в 10,33 разів в категорії умінь D, з-за більш інтенсивного скорочення чисельності в ЕГ, ніж інтенсивність приросту в категоріях умінь В-D і інтенсивність скорочення чисельності в категорії умінь А в КГ;
- на 5...21% нижча ефективність пересувань в ЕГ, ніж в КГ, спостерігається лише на достатньому рівні в категоріях умінь А-С.

Таким чином, оцінивши «кваліфікаційний рух» і проаналізувавши результати порівняння обох груп за їх відповідними характеристиками, можна впевнено стверджувати, що характеристики ЕГ і КГ, схожі до навчання і суттєво відрізняються після експериментального навчання за різними методиками. В ЕГ, що навчалася за авторською методикою, спостерігався кваліфікаційний рух на вищі кваліфікаційні рівні в усіх категоріях умінь, без пересування на нижчі рівні. Інтенсивність прогресивних пересувань в ЕГ була вищою, ніж в КГ, особливо у пересуваннях через рівень, чого не відмічалось в КГ, де прогресивні пересування зафіксовані лише на рівень вище. До того ж в КГ спостерігалися поодинокі регресивні пересування. Ефективність пересувань теж була вищою в ЕГ, що було оцінено через аналіз обраних показників педагогічного експерименту.

Висновки до третього розділу

1. Стан професійного мислення студентів не відповідає сучасним вимогам вчителя фізичної культури. За різними методиками в наших

дослідженнях недостатній рівень професійного мислення спостерігається у 30 – 40% студентів.

2. З'ясовано, що рівень сформованості професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури безпосередньо пов'язаний з навчальною успішністю студентів з психолого-педагогічних дисциплін.
3. Використання педагогічних ситуацій показало значне покращення показників прояву професійних умінь у студентів експериментальної групи в порівнянні з контрольною групою. Студенти експериментальної групи більш глибоко і змістовно розуміли теми і проблеми, які виникали на практичних і семінарських заняттях, на основі відповідних педагогічних ситуацій.
4. Застосування педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, є не стільки пошук оптимальних способів її розв'язання, скільки розвиток професійних знань, умінь та навичок, здатності системно аналізувати, що є свідченням сформованості їхньої професійного мислення.
5. Розроблена авторська технологія формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій. Внаслідок упровадження технології в навчальний процес був отриманий позитивний результат, який виразився у збільшенні кількісного складу студентів з достатнім і оптимальним рівнем сформованості відповідних умінь.
6. Порівняльна характеристика результатів досліджуваних контрольної і експериментальної груп студентів засвідчила ефективність запропонованої технології, що підтверджується показниками пересувань учасників дослідження з нижчого рівня на вищий.

Результати дослідження за третім розділом висвітлені в публікаціях автора [167, 168, 170, 171, 172, 173].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі теоретичного аналізу наукових джерел та врахування практики підготовки майбутніх учителів фізичної культури доведено, що інтегральною якістю педагога є його професійне мислення, в контексті якого професійне навчання майбутнього фахівця відповідного профілю може тлумачитися в площині досягнення єдиної мети в фізкультурній освіті. З'ясовано, що окреслена проблема досліджена недостатньо, що негативно позначається на якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Виокремлено нагальну потребу у формуванні професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури, яка обумовлюється вимогами сучасного суспільства до педагогічної діяльності, оскільки фізичне виховання має широкий спектр соціального, педагогічного та виховного впливу на школярів.

Проаналізовано сутність і особливості професійного мислення, окреслено його місце в структурі професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. З'ясовано, що досліджуване поняття досить широко застосовується в психолого-педагогічній науці, але однозначне розуміння й тлумачення цієї дефініції практично відсутнє. У межах дослідження професійне мислення вчителя фізичної культури розглядається як професійна здатність системно аналізувати, узагальнювати, оцінювати, творчо й ефективно здійснювати навчально-виховний процес, що передбачає використання специфічних педагогічних ситуацій у процесі профільної підготовки.

2. Виявлено характерні ознаки і змістові компоненти педагогічної діяльності вчителя фізичної культури в аспекті реалізації професійного мислення, які характеризуються інтегральним станом особистості, яка поєднує оптимальну сукупність спеціальних знань, умінь і практичних навичок, професійно важливих здібностей та особистісних якостей, професійно-педагогічну спрямованість, що в цілому забезпечує високу ефективність професійної діяльності.

Проаналізовано ознаки (поєднання рухової та інтелектуальної діяльності, володіння термінологією відповідної спрямованості, вимоги до фізичної підготовки вчителя та ін.) педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, які визначають всю специфіку роботи, що полягає в динамічності, мінливості, оперативності, гнучкості, суперечливості і вимагає від фахівця високого рівня практичного мислення, яке виконує інтегральну функцію.

Виокремлено компоненти структури педагогічної діяльності вчителя фізичної культури: 1) *мотиваційно-ціннісний* (професійно значущі потреби, інтереси і мотиви педагогічної діяльності); 2) *орієнтаційно-пізнавально-оцінний* (знання про зміст професії, вимоги до професійних ролей, способи вирішення професійно-педагогічних завдань); 3) *емоційно-вольовий* (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків педагога); 4) *операційно-діяльний* (мобілізація й актуалізація професійних знань умінь і навичок і професійно-значущих властивостей особистості, адаптація до вимог і умов педагогічної діяльності); 5) *установчо-поведінковий* (спрямовується на сумлінну роботу, самовіддачу). Враховано важливість психолого-педагогічних, суспільно-політичних, медико-біологічних та спеціальних знань, практичних умінь і навичок, професійних і особистісних якостей у процесі формування педагогічного мислення.

3. З'ясовано, що професійна діяльність учителя фізичної культури супроводжується постійним виникненням специфічних педагогічних ситуацій, що, в свою чергу, вимагає прояву високої оперативності, гнучкості розумових процесів, здатності до постійного пошуку нестандартних способів вирішення, розуміння проблем, які виникають в навчально-виховному процесі.

Уточнено сутність базових понять «педагогічна ситуація» та «метод педагогічних ситуацій», що уможливило формулювання їх узагальненого визначення і встановлення взаємозв'язку між функціональними можливостями цих дефініцій у межах проведеного дослідження.

Доведено, що використання педагогічних ситуацій допомагає вирішувати такі завдання: по-перше, надавати студентам нову інформацію, ознайомлювати їх з сучасними концепціями та теоріями, розкривати навчальні теми занять під іншим кутом; по-друге, навчити студентів застосувати набуті знання на практиці, мислити логічно й критично, розвивати аналітичні здібності.

Розглянуто амбівалентний потенціал ситуацій, які характеризують зв'язки з навколишнім середовищем у контексті пояснення та оцінювання вчинків педагогів та учнів, прийняття прогностичних рішень, що передбачає розробку програми змін ситуацій у напрямі реалізації педагогічної діяльності.

Доведено, що застосування педагогічних ситуацій у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців фізичної культури дає можливість уникнути «шаблонного» навчання, побудованого на запам'ятовуванні та відтворенні навчальної інформації, і наблизитися до реальної практичної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

4. На основі проведеного аналізу сучасного стану досліджуваного феномену обґрунтовано та розроблено авторську технологію формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами специфічних педагогічних ситуацій, яка тлумачиться як цілісна множина взаємозумовлених та взаємопов'язаних компонентів, підпорядкованих меті і завданням якісної підготовки майбутнього фахівця із розвиненим професійним мисленням. Технологія включає систему принципів, етапів, форм, методів, прийомів і засобів навчання, серед яких пріоритетну роль відведено педагогічним ситуаціям. В основу авторської технології покладено системний аналіз, розв'язання та моделювання педагогічних ситуацій у процесі навчання.

Концептуальна основа технології ґрунтується на науково-теоретичних підходах (особистісно-діяльнісному, системному, технологічному,

задачному, творчому) і принципах (цілісності навчання, адекватності мети і змісту, професійної спрямованості, диференціації, професіоналізації та ін.)

Результати аналізу змісту підготовки майбутніх учителів визначеного профілю стали підґрунтям для визначення: форм, методів і засобів навчання; критеріїв (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного, творчо-особистісного, рефлексивного, діяльнісного) і рівнів (критичного, допустимого, достатнього, оптимального) сформованості професійного мислення; методів діагностики (педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, рейтингова система оцінювання, тестування, педагогічний експеримент, метод педагогічних ситуацій).

5. Упровадження технології формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій передбачало широке використання конкретних професійних ситуацій в навчальному процесі факультету фізичного виховання. Програма експерименту реалізовувалася шляхом набуття студентами практичного досвіду, оволодіння необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками.

Застосування теоретичних і емпіричних методів дослідження, аналіз і порівняння одержаних результатів забезпечило якісне вирішення складних завдань формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій, що передбачало впровадження та перевірку ефективності запропонованої технології, виявлення зростання кількісних показників досліджуваних умінь і рівнів на користь студентів експериментальної групи.

Результати дослідження в ЕГ засвідчили значне підвищення показників, що характеризують сформованість професійного мислення (до і після експерименту) за кожною групою професійних умінь: збільшилася кількість осіб з достатнім рівнем сформованості умінь на 55,45 %; оптимальним рівнем на 33,64 %. Ця позитивна динаміка відповідно засвідчила також зменшення кількості студентів з низькими рівнями

сформованості професійного мислення: критичний рівень у середньому по чотирьом категоріям умінь знизився на 40,91 %; допустимий рівень – на 50,46 % відповідно.

Результати проведеного дослідження дають підстави запропонувати використання авторської технології в навчальному процесі як цілісного елемента формування професійного мислення майбутніх учителів інших профільних спеціальностей.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури. У подальшому науковий пошук варто спрямувати: на розробку авторської методики впровадження запропонованої технології у вивчення інших навчальних дисциплін на факультетах фізичного виховання; набуття досвіду використання педагогічних ситуацій у самостійній роботі майбутніх фахівців; здійснення компаративного аналізу досліджуваної проблеми в зарубіжних країнах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Аврамцев В. В. Комбинационное мышление / В. В. Аврамцев // Мышление и общение в практической деятельности. – Ярославль, 1992. – С. 3-5.
3. Агеев В. У. Формирование готовности студентов ИФК к управленческой деятельности преподавателя физического воспитания вуза / В. У. Агеев, М. В. Прохорова, Н. В. Попова. // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 11. – С. 8-11.
4. Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. – СПб.: ЦСИ, 2008. – 156 с.
5. Альтшуллер Г. С. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск: Белорусь, 1994. – 118 с.
6. Андронов В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления: (на материале профессии врача-хирурга): дис... д-ра. психол. наук / В. П. Андронов. – Саранск, 1992. – 225 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
8. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ: ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
9. Бальсевич В. К. Спортивно ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19-22.
10. Барбина Э. С. Теоретико-методологические основы профессиональной

- подготовки будущих учителей: науч. - метод. пособие / Э. С. Барбина. – Х.: Айлант, 2001. – 70 с.
11. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов – М.: Педагогика, 1975. – 432 с
12. Баталов А. А. Понятие профессионального мышления: (методологические и идеологические аспекты) / А. А. Баталов; под ред. Г. В. Мокроносова. – Томск : Томск. ун-т, 1985. – 228 с.
13. Березуцкая Ю. П. Подготовка организаторов образования к анализу управленческой деятельности на основе системы мотивационного программно-целевого управления: автореф. дисс... канд. наук. / Ю. П. Березуцкая. – Барнаул, 1999. – 18 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2-х кн. – Кн. І. Особистісно-орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 278 с.
15. Бельський Я. Теоретичні і методичні основи підвищення ефективності праці вчителів фізичного виховання: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Я. Бельський ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти Акад. пед. наук України. — К., 2000. — 46 с.
16. Бельський Я. Праксеологічна модель вчителя фізичного виховання / Я. Бельський, Е. Вільчковський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк : Медіа, 1999. – С. 120-123.
17. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 15.
18. Бондар В. І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання / В. І. Бондар // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С.85-101.
19. Бодина Е. Педагогические ситуации / Е. Бодина, К. Ашеулова // Воспитание школьников. – 2000. – № 8. – С. 15-17.
20. Бурнашева Э. П. Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей к решению сложных педагогических ситуаций: дис... канд. пед.

наук / Э. П. Бурнашева. – Екатеринбург, 1995. – 195 с.

21. Буряк В. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності / В. Буряк // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 25-27.
22. Буряк В. Формування педагогічного мислення / В. Буряк // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 38-40.
23. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник / Г. П. Васянович. – Львів: "Норма", 2005. – 344 с.
24. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова [и др.]; под ред. А. С. Роботовой. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 208 с.
25. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. Бусел В.Т. – К.; Ірпінь: Перун, 2007. – С. 560.
27. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.
28. Вервыкушко В. И. Роль учителя физической культуры и тренера в воспитании духовных качеств молодёжи / В. И. Вервыкушко, Е. А. Хахалина // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – 2005. – № 10. – С. 73-75.
29. Виленский М. Я. Формирование индивидуального опыта творческой деятельности учителя физической культуры как условие его современной профессиональной подготовки / М. Я. Виленский, С. Н. Зайцева // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 7. – С. 10 - 12.
30. Вількєєв Д. В. Формування педагогічного мислення у студентів / Д. В. Вількєєв. – К.: Знання, 2002. – 108 с.
31. Волянчук Н. Ю. Сучасні аспекти професійної підготовки фахівців з

- фізичної культури та спорту / Н. Ю. Воляннюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – 1999. – №19. – С. 34-36.
32. Воробйова С. Структура, критерії і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач / С. Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 42-45.
33. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1999. – 536 с.
34. Выдрин В. М. Введение в профессиональную деятельность: Учебное пособие для институтов физ. культ. / В. М. Выдрин; ВИФК. – СПб., 1995. – 137 с.
35. Гаевская В. А. Особенности развития мыслительных функций студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук / В. А. Гаевская. – Л., 1976. – 166 с.
36. Годник С. М. Становление профессиональной компетентности учителя: учебное пособие / С. М. Годник, Г. А. Козенберг. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 346 с.
37. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
38. Гончаренко С. Методологічні знання як виявлення фундаментальної професійної підготовки / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 2-8.
39. Гончаров В. Д. Социально-психологические аспекты исследования личности деятеля физической культуры / В. Д. Гончаров // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 9. – С. 2-3.
40. Горовая В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: дисс.... д-ра пед. наук. / В. И. Горовая. – СПб., 1995. – 147 с.
41. Григорьев С. В. Анализ уровня ценностных ориентаций профессиональной направленности выпускников сферы физического

- воспитания и спорта / С. В. Григорьев, А. Г. Бойко, Т. А. Базылюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – 2004. – № 18. – С. 245-254.
42. Гриньов В. Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. Й. Гриньов. – Харків, 2003. – 21 с.
43. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. М. Гриньова. – Київ, 2001. – 45 с.
44. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М, 1972. – 432 с.
45. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. 1998. – Т. 19. — № 6. – С. 20-27.
46. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / Данилко Микола Тихонович. – Луцьк, 2000. – 190 с.
47. Демінська Л. О. Задачі вчителя фізичної культури в процесі формування всесторонньо розвинутої особи учня / Л. О. Демінська // Педагогіка, психологія та медико - біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – 2005. – № 10. – С. 78 - 80.
48. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Демченко Сергій Олександрович. – Черкаси, 2005. – 231 с.
49. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. / А. А. Деркач. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн.2 – М.: РАГС, 2000. – 536 с.

50. Джелілова Л. Р. Концептуальна модель розвитку професійного мислення майбутніх учителів початкових класів / Л. Р. Джелілова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки. – 2006. – №15 (39). – С. 149 – 154.
51. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх учителів початкової школи: Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Р. Джелілова. – Одеса, 2008. – 19 с.
52. Джемс У. Психология / Джемс У.; под ред. Л. А. Петровской. – М., 1991. – С. 250-270.
53. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
54. Доблаев Л. П. К вопросу о практическом педагогическом мышлении / Л. П. Доблаев // Мышление и общение в конкретных видах практической деятельности: тезисы докл. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф., 18-21 сент. 1984г. – Ярославль: ЯрГУ, 1984. – С. 50-52.
55. Доблаев Л. П. К вопросу о формировании психологического мышления у студентов / Л. П. Доблаев // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. – Л., 1973. – С. 10-11.
56. Дорогих Р. Моделювання педагогічних ситуацій у процесі формування професійних якостей майбутніх учителів / Раїса Дорогих // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 7-9.
57. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – 272 с.
58. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О. А. Дубасенюк – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 366 с.
59. Дубасенюк О. А. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczciela

- (Особливості та функції професійного мислення вчителя) // *Paradygmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli / pod redakcja: Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojeweј.* – Warszawa – Krakow Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010 – С. 277-287.
60. Дубровина И. Ю. Экспериментальное исследование взаимосвязи доминирующего уровня проблемности при разрешении педагогической проблемной ситуации с рефлексией, самоактуализацией, типом мышления / И. Ю. Дубровина // *Психология педагогического мышления: Теория и практика / Под ред. М. М. Кашапова.* – Ярославль, 1998. – С. 81-87.
61. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. д-ра пед. наук. / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 367 с.
62. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. — 208 с
63. Ершова С. И. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативной готовности студентов к профессиональной деятельности: дис.канд. пед. наук. / С. И. Ершова. – Ростов-на-Дону, 1992. – 137 с.
64. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.
65. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С.Волощук // *Педагогіка і психологія.* – 2008. – № 1(58). – С. 70-74.
66. Ємець О. Й. Професійні ситуації вчителя фізичної культури: навчальний посібник / О. Й. Ємець, В. І. Скрипка. – Чернігів, 2008. – 80 с.
67. Ємець О. Й. Ситуаційні технології в підготовці вчителя фізичної культури / О. Й. Ємець // *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки: у 3 т. / Уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький.* – Луцьк: РВВ Вежа, Волин.

- нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 1. – С. 170-173.
68. Ємець О. Й. Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури / О. Й. Ємець // Вісник Чернігівського державного педагогічного ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: зб. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 35. – С. 84-87.
69. Ємець О. Й. Функції та можливості професійних ситуацій вчителя фізичної культури / О. Й. Ємець // Вісник Чернігівського державного педагогічного ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: зб. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. – Вип. 28. – С. 25-29.
70. Єфіменко П. Б. Педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / П. Б. Єфіменко – Харків, 2002. – 19 с.
71. Ждан А. Н. История психологии: Учебник / А. Н. Ждан. – М.: Изд-ва МГУ, 1990. – 367 с.
72. Забокрицька О. І. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб професійного становлення майбутніх учителів / О. І. Забокрицька // Радянська школа. – 1991. – № 3. – С. 76-79.
73. Забора А. В. Формування знань і навичок майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення дисциплін “Теорія і методика фізичного виховання” і “Гімнастика з методикою викладання”: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту: спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / А. В. Забора – Харківська держ. академія фізичної культури, 2004. – 21 с.
74. Завалишина Д. И. Когнитивная функция практического мышления / Д. И. Завалишина // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 5-11.
75. Завалишина Д. И. Психологический анализ оперативного мышления / Д. И. Завалишина. – М., 1986. – 222 с.
76. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя /

- В. И. Загвязинский. — М., 1987. — 159 с.
77. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меншикова — Ростов-на-Дону, Феникс. — 2003. — 288 с.
78. Заїкін А. В. Підготовка вчителів фізичної культури до виховання здорового способу життя молодших школярів на засадах тендерного підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А. В. Заїкін. — Харків., 2010. — 22 с.
79. Закон України Про внесення зміни до статті 65 Закону України "Про вищу освіту": офіційний текст від 19 лютого 2009 № 1024-VI // Офіційний вісник України. — 2009. — № 19. — С.10.
80. Закон України «Про фізичну культуру і спорт»: офіційний текст від 24.12.1993 р. // Відомості Верховної Ради України. — 1994. — № 14. — С. 80.
81. Зубанова Н. Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту: спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / Н. Ю. Зубанова. — Луцьк, 1998. — 18 с.
82. Зубченко Л. В. Психолого-педагогическая характеристика процесса становления преподавателя физического воспитания и спорта / Л. В. Зубченко, А. Р. Кирилаш // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. — 2005. — № 22. — С. 33-35.
83. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос. — Київ, Вища школа. — 2004. — 417 с.
84. Ильин Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. — СПб., 2000. — С. 172-280.
85. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних

- закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. І. Іванова. – Київ, 2007. – 22 с.
86. Как решать педагогические задачи?: тезисы докл. и сообщений международ. науч.-практ. конф. / ответст. ред. Л. Ф. Спирин – Москва – Кострома, КГПИ им. Н. А. Некрасова, 1992. – 128 с.
87. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 5-12.
88. Каргаполов Е. П. Актуальные вопросы теории непрерывного физкультурного образования (к постановке проблемы) / Е. П. Каргаполов // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 9. – С. 10-13.
89. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
90. Каплинский В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: навч. посіб. для майбут. вчителів / В. В. Каплинский. – Вінниця, 2003. – 79 с.
91. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв’язання педагогічних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Р. П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 20 с.
92. Карпюк Р. П. Функції та класифікація професійних ситуацій вчителя фізичної культури / Р. П. Карпюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – 2003. – № 19. – С. 30-37.
93. Карпюк Р. П. Характеристика професійних ситуацій, які розв’язує вчитель фізичної культури / Р. П. Карпюк // Педагогіка, психологія та

- медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – 2003. – № 14. – С. 3-8.
94. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / М. В. Карченкова. – Київ, 2006. – 19 с.
95. Карченкова М.В. Формування основних компонентів професійної готовності студентів до педагогічної діяльності вчителя фізичної культури // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2003. – № 2. – С. 51-53.
96. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогических ситуаций / М. М. Кашапов. – Ярославль: ЯГУ, 1992. – 84 с.
97. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. д-ра. психол. наук / М. М. Кашапов. – Ярославль, 2000. – 415 с.
98. Келер В. Исследование интеллекта человеко-подобных обезьян / В. Келер – М., 1930. – 206 с.
99. Киричук О. В. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 12-15.
100. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук. – К.: Радянська школа, 1983. – 136 с.
101. Киршбаум Э. И. Психологические проблемы педагогически сложных ситуаций / Э. И. Киршбаум // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса: науч. сообщ. – М.-Л., 1987. – С. 261-270.
102. Киселева Т. Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: автореф. дис. канд. психол. наук / Т. Г. Киселева. – Ярославль, 1999. – 27 с.
103. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: монографія /

- Н. В. Кічук. – К.: Либідь. – 1991. – 96 с.
104. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин – М.: Народное образование, 1998.
105. Кобринський М. Использование воспитывающих ситуаций в развитии нравственных качеств личности студентов вуза физической культуры / М.Кобринский, Е. Заколотная // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки: у 3 т. / Уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. – Луцьк: ВЕЖА Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – Т. 1. – С. 185-189.
106. Ковальський Теодор. Проблемні ситуації в керуванні освітою / Теодор Ковальський. – Львів: Літопис, 2003. – 252 с.
107. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. / Л. Ковальчук . – Львів, 2007. – 608 с.
108. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін.], під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. —112 с.
109. Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И. С. Кон // Социальная психология личности. – М., 1979. – С. 6.
110. Корнилов Ю. К. Действенность практического мышления / Ю. К. Корнилов // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 23-30.
111. Корнилов Ю. К. Мышление в производственной деятельности / Ю. К. Корнилов. – Ярославль, 1984. – 74 с.
112. Корнилов Ю. К. О мышлении в производственной деятельности / Ю. К. Корнилов / Мышление и обобщение в производственной деятельности. – Ярославль, 1981. – С. 10-33.
113. Корнилов Ю. К. О проблеме практического мышления / Ю. К. Корнилов // Мышление. Обобщение. Практика. – Ярославль, 1986. – С. 3-7.

114. Корнилов Ю. К. Теоретические предпосылки изучения профессиональной деятельности с выраженным мыслительным компонентом / Ю. К. Корнилов, А. В. Панкратов // Проблемы психологического анализа деятельности. – Ярославль, 1986. – С. 61-77.
115. Корносенко О. К. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до використання ігрових методик у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. К. Корносенко. – Київ, 2010. – 20 с.
116. Кравченко Ю. М. Критерії формування окремих професійно-педагогічних умінь / Ю. М. Кравченко // Проблеми освіти: науковий збірник. – 05/2008. – Вип. 54, спецвип. 2. – С. 39-44.
117. Кравченко Ю. М. Педагогические задачи и методика их решения: Методические рекомендации / Ю. М. Кравченко. – Севастополь: СевНТУ, 2005. – 39 с.
118. Кравченко Ю. М. Психолого-педагогічний аналіз педагогічних задач та їх компонентів / Ю. М. Кравченко // Проблеми освіти. – К., 2004. – Вип. 35. – С. 58-68.
119. Краснорядцева О. М. Психологические механизмы возникновения регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. канд. психол. наук / О. М. Краснорядцева. – М., 1996. – 47 с.
120. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – М., 1975. – 302 с.
121. Кузьмина Н. В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н. В. Кузьмина. – Л., 1977. – С. 211-224.
122. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
123. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л. ЛГУ, 1980. – С. 7-45.

124. Кузьмінський А. І. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум / А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
125. Култаєва М. Педагогічне мислення як регіональна онтологія і епістемологічна ситуація / М. Култаєва // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 149-158.
126. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 21-30.
127. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
128. Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
129. Ладенко И. С. Интеллектуальная культура, образование и информатизация общества / И. С. Ладенко // Философия рефлексивного мышления / Под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1992. – 219 с.
130. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – 153 с.
131. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
132. Левітан К. М. Особистість педагога: становлення і розвиток / К. М. Левітан. – К.: ІЗМН, 2000. – 211 с.
133. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А. Ф. Линенко. – Київ, 1996. – 44 с.
134. Ложкін Г. В. Психологічні резерви професійної підготовки вчителя фізичної культури / Г. В. Ложкін // матеріали І-ї всеукр. науково-практичної конф. [“Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні”]. – Луцьк: Надстир’я, 1994. – С. 29-31.

135. Мазилев В. А. Психология практического педагогического мышления как романтическая наука / В. А. Мазилев // Психология мышления: теория и практика / Под ред. М. М. Кашапова. – М., 1998. – С. 66-81.
136. Максимовская М. В. К вопросу об исследовании мышления в процессе деятельности по управлению / М. В. Максимовская // Мышление и общение. – Ярославль, 1988. – С. 124-131.
137. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Воронеж: Владос, 1996. – 325 с.
138. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1993. – 321 с.
139. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.
140. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій: навч.-метод. посіб.: підруч. для студ. пед. ф-тів. вищ. навч. закл. / О. В. Матвієнко; за ред. В. І. Бондаря. – К.: Укр. пропілеї, 2001. – 300 с.
141. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
142. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы: научное издание / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
143. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. д-ра пед. наук / А. И. Мищенко. – М., 1992. – 38 с.
144. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: Навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доп. / Л. О. Мільто – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
145. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навч. посібник. 3-є видання, доповнене / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2001. – 608 с.
146. Молодиченко В. В. Практикум з історії педагогіки / В. В. Молодиченко, Т. С. Троїцька, Л. І. Кучина. – Мелітополь, 2008. –

52 с.

147. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 267 с.
148. Нагорна Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Г. О. Нагорна. – Київ, 1995. – 40 с.
149. Натанзон Е. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность: пособие для студ. пед. институтов / Э. Ш. Натанзон. – М : Просвещение, 1968. – 204 с.
150. Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту: указ № 1148/2004 від 28 вересня 2004 р. // Урядовий кур'єр. – 2004. – №189 (6 жовтня). – С. 5/додат. "Орієнтир".
151. Омеляненко С. Розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки / С. Омеляненко // Рідна школа. - 2001. – №4. – С. 65-67.
152. Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації: практикум / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінського, Л. П. Вовк – [2-ге вид., випр.]. – К.: Знання-Прес, 2006. – 423 с.
153. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич [и др.]; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
154. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлова // Педагогика. - 1995. – № 6. – С. 63-68.
155. Осипова Е. К. Особенности мышления учителя / Е. К. Осипова // Мышление и общение в практической деятельности / Под ред. Ю. К. Корнилова. – Ярославль, 1992. – С. 59-61.
156. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. д-ра. психол. наук / Е. К. Осипова. – М., 1988. – 302 с.

157. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144-146.
158. Павличкова Г. Л. Педагогическая помощь подросткам с учетом акцентуаций их характеров / Г. Л. Павличкова // Материалы I съезда практических психологов образования России: Тез. докл.: В 2 ч. – М., 1994. – Ч. 2. – С. 253-263.
159. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Пальчевський. – Київ: Кондор, 2008. – 398 с.
160. Педагогіка: навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, Т. Ю. Осипов. – Харків: Бурун Книга, 2009 – 304 с.
161. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
162. Петунин О. В. Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры: автореф. дис. на соискание учён. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания” / О. В. Петунин. – Санкт-Петербург, 1996. – 48 с.
163. Петунии О. В. Формирование профессионального мастерства учителя физической культуры / О. В. Петунии. – М.: Просвещение, 1980. – 112 с.
164. Печко О. М. Активні методи навчання в системі підготовки фахівців з фізичного виховання / О. М. Печко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2010. – №3. – С. 67-70.
165. Печко О. М. Становлення професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури у процесі педагогічної практики / О. М. Печко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 80. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – № 80. – С. 107-110.
166. Печко О. М. Педагогічні і конфліктні ситуації вчителя фізичної

- культури / О. М. Печко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2011. – №2. – С. 92-95.
167. Печко О. М., О. Й. Ємець Диференційований підхід в оцінці стану професійного мислення майбутніх фахівців фізичного виховання / О.М.Печко, О. Й. Ємець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 86. Том II. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: Збірник – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – № 86. – С. 337-340.
168. Печко О. М. Способи розв'язання професійних ситуацій майбутніми фахівцями фізичного виховання / О. М. Печко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2011. – №12. – С. 78-80.
169. Печко О. М., О. Й. Ємець Педагогічна ситуація як засіб діагностики професійного мислення / О. М. Печко, О. Й. Ємець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 98. Том I. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: Збірник – Чернігів: ЧНПУ, 2012.-№ 98. – С. 112-114.
170. Печко О. М. Важливість педагогічних умінь в оцінці майбутніх учителів фізичної культури / О. М. Печко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2012. – №8. – С. 62-64.
171. Печко О. М. Відношення студентів до педагогічних ситуацій / О.М.Печко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2012. – №12. – С. 104-107.
172. Печко О. М. Вивчення стану професійних умінь під час розв'язання педагогічних ситуацій майбутніми вчителями фізичної культури / О.М.Печко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 107. Том I. Серія: Педагогічні

- науки. Фізичне виховання та спорт: Збірник – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – № 107. – С. 280-283.
173. Печко О. М. Професія вчителя фізичної культури в оцінці студентів / О. М. Печко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт» - К.: Вид-но НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. Том 2 – Випуск 7(33) – С. 83-89.
174. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О.М. Пехота // Неперервна проф. освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна /. – К.: “Віпол”, 2000. – С. 274-297.
175. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І.П.Підласий. – Х.: Вид. група „Основа”, 2009. – 360 с.
176. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний: сб. статей / Под ред. проф. Ю.К.Корнилова. – Ярославль, 1997. – 143 с.
177. Практическое мышление: функционирование и развитие / Под ред. Д.Н. Завалишиной. – М, 1990. – 138 с.
178. Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 560 с.
179. Прохорова М. В. Теоретические и методологические основы управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: дис. д-ра. пед. наук / М. В. Прохорова. - СПб., 1992. – 429 с.
180. Психология педагогического мышления: теория и практика. / Под ред. М. М. Кашапова. - М.: МП РАН, 1998. – 149 с.
181. Психология: учеб. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В. М. Мельникова. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — 367 с.
182. Реан А. А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и учащихся / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 58-61.

183. Реан А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособ / А. А. Реан. - Ижевск: УдГУ, 1994. – 83 с.
184. Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика_: учеб пособие к спецкурсу / Л. А. Регуш. - Л. : Ленингр. гос. пед. ин-та, 1999. - 90 с.
185. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник / В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
186. Робоча книга вихователя / Укл. О. І. Тимчишин, В. І. Уруський. – Тернопіль: Астон, 2001. – 300 с.
187. Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей / А. В. Родионов. - М.: Физкультура и спорт, 1973. - 203 с.
188. Романов К. М. Формирование психологического мышления учителя: учеб. пособие / К. М. Романов. - Саранск : Мордов. ун-т, 1994. - 105 с.
189. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. - М, 1989. - Т. 1. - 488 с.
190. Светлорусова А. В. Моделювання проблемних ситуацій як одна з форм навчання магістрів управління навчальним закладом: метод. рекомендації. / А. В. Светлорусова - К. : Принт-Центр, 2009. - 43 с.
191. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
192. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Педагогика, 1990. - 139 с.
193. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С.79 – 84.
194. Сластенин В. А. Психология и педагогика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

195. Собянин Ф. Н. Введение в акмеологию учителя физической культуры / Ф. Н. Собянин. - Шуя: ШГПУ, 1998. - 239 с.
196. Солтик О. О. Формування концептуальної моделі професійної діяльності викладача фізичного виховання вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту: спец. 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / О. О. Солтик. – Київ, 2003. – 18 с.
197. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин; под ред. В. А. Сластенина. - Ярославль, 1974. - 130 с.
198. Спирин Л. Ф. Педагогические задачи и их решение / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин, Г. Л. Павличкова. – Кострома, КГПИ им. Н. А. Некрасова, 1991. – 56 с.
199. Стадников В. И. Пути повышения качества последипломного образования преподавателей физического воспитания вузов / В.И.Стадников, В. В. Макареня // Теория и практика физической культур. -1993. - № 5-6.
200. Стоянов В. А. Моральні якості майбутнього вчителя фізичної культури в системі професійних якостей / В. А. Стоянов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. - 2005. – № 10. – С. 63-65.
201. Стрельников В. Развитие личностных смыслов и ценностных ориентаций педагога / В. Стрельников // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 11-13.
202. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / НАН України. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Уклад. О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. — Київ: Довіра, 2006. — 789 с.
203. Сущенко Л. П. До питання про неперервну фізкультурну освіту / Л. П. Сущенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 2. – С. 65-78.

204. Сущенко Л. П. Сутність професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Л. П. Сущенко // Наука і сучасність: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К.: Логос. – 2000. – Т. XXII. – Вип. 2. – Ч. 2. – С. 126-135.
205. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 45 с.
206. Сущенко Л. П. Формування творчого потенціалу майбутнього викладача фізичного виховання та спорту в процесі вивчення валеології / Л. П. Сущенко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 1999. – Вип. 3. – С. 422-430.
207. Тамарин В. Э. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления / В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева // Советская педагогика. - 1971. - № 12. - С. 58-68.
208. Теория и методика физического воспитания: в 2-х т. / Под ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. - М., 1976. - Т. 1 - С. 141-243.
209. Теплов Б. М. К вопросу о практическом мышлении. / Опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам / Б. М. Теплов // Ученые записки МГУ.- 1945. Вып. 90. - С. 149-214.
210. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. / Б. М. Теплов // - М.: Педагогика, 1985. - Т. 1. – 328 с.
211. Тимошенко О. В. Теоретико-методологічні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед.

- наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 45 с.
212. Товажнянський Л. Л. Педагогіка управління: навч. посіб. / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, З. О. Черваньова. – Харків: НТУ ХПГ, 2003. – 408 с.
213. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Вид. центр Академія, 2001. – 528 с.
214. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М., 1991. – 288 с.
215. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / А. В. Фурман. – Київ, 1993. – 63 с.
216. Хан А. Н. Педагогические основы построения школьного урока физической культуры / А. Н. Хан. - Саратов, 1975. - 147 с.
217. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
218. Чебышева В. В. Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. - М., 1999. - 303 с.
219. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
220. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 186 с.
221. Черняков В. В. Ефективність застосування технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій / В. В. Черняков // Вісник Чернігівського державного педагогічного ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: зб. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип. 69. – С. 213-217.

222. Черняков В. В. Моделювання професійних ситуацій у формуванні професійної компетентності / В. В. Черняков // Вісник Чернігівського державного педагогічного ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт: зб. – Чернігів: ЧДПУ. – 2010. – Вип. 81. – С. 484-487.
223. Черняков В. В. Професійні ситуації – ефективний засіб формування соціально-педагогічної активності вчителя фізичної культури / В.В.Черняков // Рідна школа. – 2007. – № 7-8. – С. 48-50.
224. Черняков В. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / В. В. Черняков. – Чернігів, 2011. – 221 с.
225. Щербаков А. И. Формирование личности учителя в советской школе в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. д-ра пед. наук. / А. И. Щербаков. – Л., 1988. – 35 с.
226. Шиян Б. М. Шляхи підвищення рівня професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи в національній школі / Б.М. Шиян, В. Г. Папуша, А. Д. Леськів // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні: матеріали І-ї всеукр. наук.-практ. конф. – Луцьк: Надстир'я, 1994. – С. 240-241.
227. Шиянов Е. Н. Проблемы подготовки учителя и формирование его мотивационной готовности к педагогической деятельности в системе учебно-воспитательного процесса педвуза / Е. Н. Шиянов // Профессиональная подготовка учителя начальных классов. - Ставрополь, 1986. – С. 3-24.
228. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства для преподавателей и студентов вузов и колледжей: учебное пособие / С. Д. Якушева. - Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. - 230 с.
229. Яловик В. Т. Формування педагогічних здібностей у майбутніх учителів фізичної культури : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Т. Яловик

- // Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк, 1996. — 175с.
230. Ярмолівч О. І. До питання компонентів та структури педагогічного мислення вчителя / О. І. Ярмолівч // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Л.Ушинського. — Одеса, 2001. — Вип. 1-2. — С. 16-21.
231. N. Ach. uber die Willenstatigkeit und das Denken / N. Ach. — Gottingen, 1905. — S. 222.
232. Anderson J. R., Reder L. M., Simon H. A. Situated learning and education / J. R. Anderson, L. M. Reder, H. A. Simon // Educational Researcher — 1996. — vol. 25. — pp. 5-11.
233. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning / A. Bandura // Educational Psychologist — 1993. — vol.28 (2). — pp. 117-148.
234. David Kirk. Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis / Kirk David // Sport, Education and Society. — 1999. — vol.4 (1). — pp. 63-73.
235. Graber K. C. Research on Teaching in Physical Education / K. C. Graber // University of Illinois (USA). — 1998. — pp. 491-509.
236. Larson A. A. Student's perceptions of caring teaching in physical education / A. A. Larson // Research Quarterly for Exercise and Sports, Supplement. — 2004. — vol.76. — pp. 57-65.
237. Libbey H.P. Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement / H. P. Libbey // Journal of School Health. — 2004. — vol.74 (7). — pp. 274-283.
238. Lipmann O., Bogen N. Naive phusik. / O. Lipman, N. Bogen. — Leipzig. — 1923. — pp. 102-105.
239. Makowska M. Praktyki pedagogiczne w procesie uczenia się nauczycieli wychowania fizycznego / M. Makowska. — Warszawa, 1999. — S. 77-78.

ДОДАТКИ

Додаток А

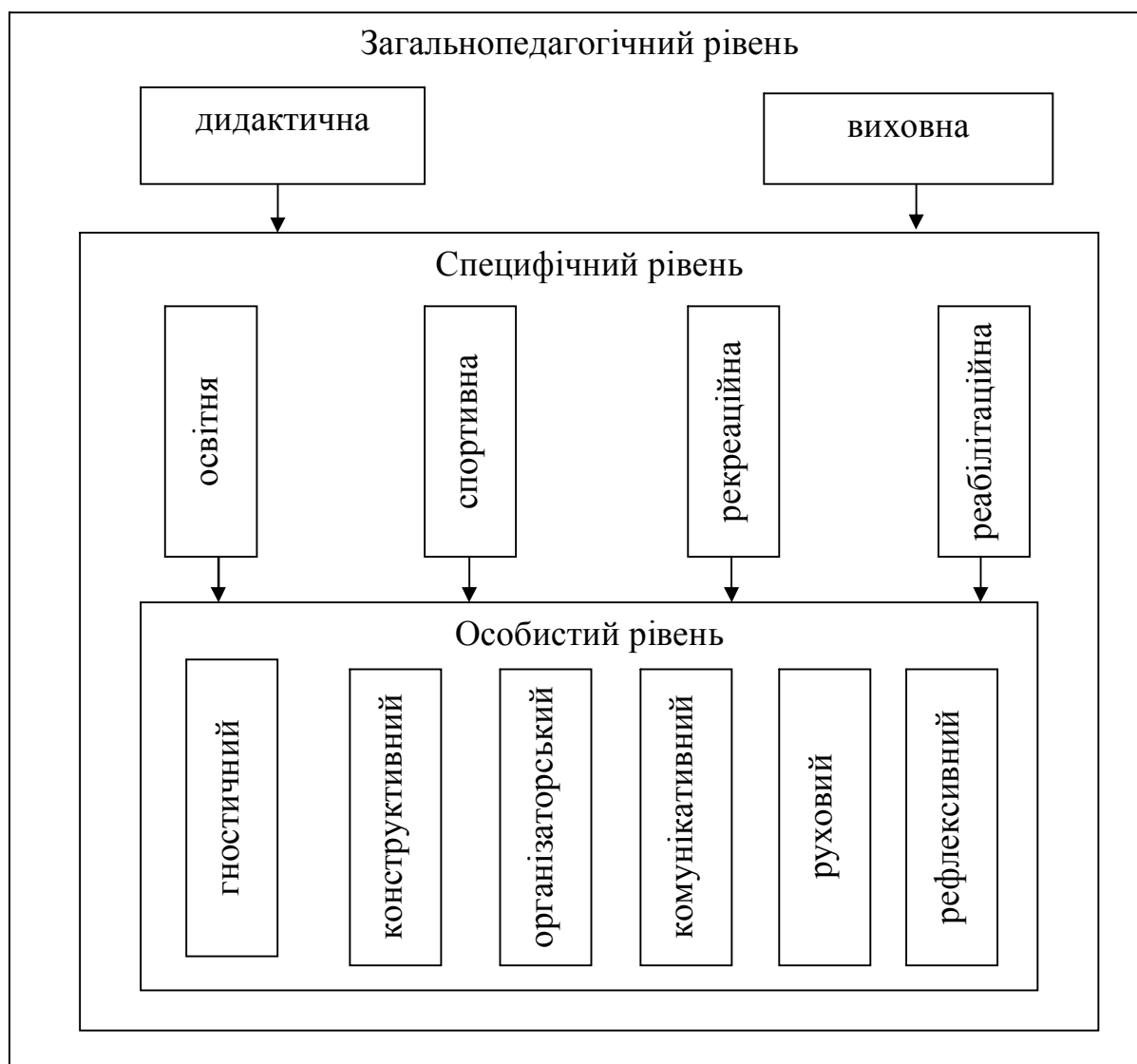


Рис. 1.1 Структура рівнів професійної діяльності вчителя фізичної культури

Додаток Б
Анкета опитування студентів

Шановні студенти! Ми сподіваємось на Вашу об'єктивну оцінку, яка дозволить нам провести всебічний аналіз застосування педагогічних ситуацій в навчальному процесі.

Просимо відповісти на наступні запитання.

1. Ваше ставлення до використання професійних ситуацій в процесі вивчення курсу ТМФВ?

☐ позитивне ☐ негативне ☐ важко відповісти

2. Чи сприяє використання педагогічних ситуацій покращенню Вашої професійної компетентності?

☐ так ☐ ні ☐ важко відповісти

3. Зазначте, що Вам найбільше подобається під час вирішення педагогічних ситуацій?

- ☐ самостійність прийняття рішень
- ☐ пошук оригінальних способів вирішення
- ☐ збагачення педагогічного досвіду

4. Як Ви вважаєте, чи достатньо приділяється уваги використанню педагогічних ситуацій на заняттях?

☐ так ☐ ні ☐ важко відповісти

5. Визначте Ваш стиль реагування під час розв'язання педагогічних ситуацій.

☐ демократичний ☐ авторитарний ☐ ліберальний

6. Як впливає використання педагогічних ситуацій на заняттях у вузі на формування Вашого професійного мислення?

☐ позитивно ☐ негативно ☐ байдуже

7. Яке вміння при вирішенні педагогічних ситуацій Ви вважаєте найбільш важливим?

☐ аналізувати ☐ прогнозувати ☐ організувати

Щиро дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Варіанти педагогічних ситуацій для застосування як засобу формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури

Ситуація 1

На одному з уроків фізичної культури учні 8 класу складають норматив з кросової підготовки. Заняття відбуваються в міському парку культури та відпочинку. Учні налаштовані на змагальну атмосферу і одразу ж після старту включились в боротьбу. На фініші вчитель задоволений результатами багатьох учнів і в кінці уроку коментує показники і виставляє оцінки.

Згідно списку в журналі вчитель називає прізвище учня М. схвально відзивається про нього, відмічає старанність і виставляє високу оцінку. У цей час один з учнів голосно зауважив: «Не дуже хваліть його, він же зрізав дистанцію». Ще декілька учнів підтверджують порушення правил на дистанції учнем М.

Учитель звертається до винуватця. Той спочатку заперечує, але зрозумівши, що порушення відбувалось в полі зору учнів, зізнається в порушенні.

Здійсніть аналіз ситуації.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 2

У підготовчій частині уроку учні 6-го класу виконують комплекс загально розвивальних вправ у русі. Під час виконання вправи один, з учнів навмисне виконав широкий крок, внаслідок чого втратив рівновагу та штовхнув учня, що рухався попереду. Це призвело до зіткнення кількох учнів, які виконували вправи. Вчитель не помітив винуватця і підвищеним тоном назвав прізвище одного з потерпілих, на що від школяра отримав відповідь: «Дивитись треба!...».

Як діяти вчителю в даному випадку?

Ситуація 3

Учитель уперше йде на урок фізкультури до 8 класу. З попередньої бесіди йому відомо, що клас із спортивного погляду підготовний, але щодо дисципліни «важкий».

Коли вчитель зайшов до залу, учні вишикувались без поспіху і майже всі про щось розмовляють. Черговий доповідає про готовність занять. Привітавшись, відпустивши чергового, вчитель подає команди «рівняйсь», «струнко», розраховуючи таким чином заспокоїти

У цей час із середини строю наперед виштовхують учня. Той мало не падає і клас реагує дружним сміхом. Учитель ставить учня перед строем, на що учень відповідає: «А при чому тут я?!»

Здійсніть аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 4

Урок фізичної культури у 8 класі. Діти старанно виконують завдання, вчитель уважно спостерігає.

Під час зміни місця занять учениця М. голосно звертається до подруги. Вчитель, почувши це, з окриком називає її прізвище. На таке звертання дівчина різко відповідає вчителю: «Підлікуйте нерви».

Виконайте аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 5

Відношення учнів до шкільного майна, обладнання потребує постійної уваги з боку вчителів, шкільної адміністрації.

Урок фізкультури в 9 класі проводиться останнім часом за розкладом. Завдання уроку вирішується з використанням гімнастичних матів. Наприкінці уроку учні прибирають місце занять і відносять гімнастичні мати у відведений кут спортивного залу.

Вчитель фізкультури контролює акуратність складання і помічає, що один з матів має значне свіже пошкодження.

Вчитель вишикував клас, вказавши на скоєне і звертається до учнів із вимогою зізнатись у вчинку. Клас мовчить.

Здійсніть аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 6

Зміст і характер учнівського спілкування часто викликають сьогодні обурення з боку вчителів, батьків, людей старшого покоління. Ці симптоми все більше заявляють про себе і в процесі фізичного виховання.

Кабінет учителя фізкультури знаходиться поряд з роздягальною для дівчат. Перед початком уроку в 9 класі дівчата переодягаються і вчитель досить добре чує їхні розмови.

Найголосніше і збуджено розмовляє учениця П. одна з дівчат застерігає говорити тихіше, адже не в лісі знаходимось, може і вчитель почути. На доброзичливе застереження учениця П. зухвало відізвалась про вчителя, закінчивши словами, від яких, як кажуть, і вуха в'януть.

Як відреагує вчитель на почуте?

Ситуація 7

Навесні значна кількість уроків з біології у 9 класі проводиться на території парку. Шлях від парку до школи займає 5 хвилин. Вчителька біології, пам'ятаючи, що на минулому тижні учні запізнились на урок фізкультури і про це їй зауважив завуч школи, відпустила клас заздалегідь.

Однак на початок уроку фізкультури знову з'явилася лише половина учнів класу.

Зробіть аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя фізкультури?

Ситуація 8

На уроці фізичної культури вивчається стрибок через гімнастичного козла. Після відповідного навчання переважна більшість дівчат справляється з завданням. Але учениця М. уже вкотре розбігається, а виконати вправу не може. Втративши впевненість у можливості виконати вправу, дівчина сідає

на гімнастичну лаву. Вчитель вимагає стати, сам займає місце для підстраховки, дівчина знову розбігається, але виконати завдання не може і відмовляється від подальших проб.

Виконайте аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 9

Перед початком уроку фізкультури учні 7 класу зібрались у роздягальні. Жваво обмінюючись думками після контрольної роботи з математики, діти переодягаються. Пролунав дзвоник на урок, і хлопці майже одночасно покинули роздягальню. Навздогін їм учень Н. у розпачі вигукнув: «Хто взяв мої кросівки!»

Відчувши, що хлопці в цей час повертати кросівки не збираються, учень повідомив учителя про вчинене однокласниками.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 10

Організований початок уроку фізичної культури є важливою передумовою його ефективності.

Учні 7 класу прийшли на урок після контрольної роботи з математики. Діти збуджені, сперечаються, щось доводять один одному. Учитель намагається пояснити завдання уроку, проте більшість дітей неуважні, мимоволі продовжують обмін думками.

Зауваження кільком учням дотримуватись дисципліни не заспокоїло клас. Учитель раптово замовк, сподіваючись таким чином привернути увагу учнів, проте і це не допомогло. Дорогоцінний час уроку витрачається не за призначенням.

Виконайте аналіз ситуації.

Ситуація 11

На перерві вчитель фізкультури заповняє журнал біля вікна спортивного залу і на прохання учнів 6 класу дозволяє їм зайти до залу за кілька хвилин до початку уроку.

Два хлопчики, які відвідують секцію з боротьби, одразу ж почали енергійний поєдинок. Пролунав дзвоник на урок, діти вишикувались у шеренгу, але ті двоє продовжують боротися. Вчитель голосно назвав прізвище одного, потім іншого з «борців», та це на них не вплинуло. Повторне звертання не досягло мети. Час іде, учні зосереджено чекають дій учителя.

Здійсніть аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя ?

Ситуація 12

Одним з найважливіших елементів гри в баскетбол є кидок м'яча в кошик.

Завдання уроку фізичної культури передбачає вивчення цієї вправи. Після пояснення основних елементів техніки кидка вчитель просить учня С., який займається в секції баскетболу продемонструвати, проте учень відмовляється. Вчитель особисто стає на відведену позначку і намагається продемонструвати вправу. Перша спроба невдала. Вчитель просить подати м'яч і виконує вправу вдруге. Проте кидок не результативний. Не досягла мети і третя спроба. Учні посміхаються.

Проаналізуйте ситуацію.

Що Ви зробите на місці вчителя ?

Ситуація 13

Учень 10 класу вже декілька років займається в ДІОСШ з волейболу. На шкільному уроці фізичної культури 10 клас готується до змагань на першість школи з цього виду спорту.

Учень присутній на уроці і активно бере участь у тренувальній грі, суддівство якої здійснює сам учитель фізичної культури.

Команда, в якій грає зазначений учень, прийняла подачу і повинна розіграти комбінацію, розраховуючи на його завершальний удар, (хлопець зосередився і приготувався виконувати нападаючі дії, але в останню мить гравець цієї команди замість пасу під удар відправив м'яч через сітку

супернику. Учень незадоволено щось пробурмотів, наблизився до цього гравця і плюнув йому в обличчя.

Виконайте аналіз ситуації.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 14

Учень М. навчається 8 класі. На уроках фізкультури не проявляє інтересу та активності під час вивчення програмового матеріалу з легкої атлетики, гімнастики та ін. Але фанатично захоплюється грою у футбол. На одному з уроків фізичної культури вчитель попередив учня, що в разі безвідповідального ставлення до запланованих завдань уроку учень буде позбавлений можливості грати у футбол.

Але поведінка учня на уроці не поліпшилася. У той же час, коли клас розділявся на команди для гри в футбол, учень рішуче зайняв місце в одній з команд, і на вимогу вчителя залишити гру відмовляється виконати.

Проаналізуйте ситуацію.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 15

Проводиться урок фізичної культури у 8 класі. З метою розвитку фізичних якостей учитель використовує метод колового тренування. На одній із «станцій» передбачається виконання вправ з набивними м'ячами.

Першою на цій «станції» займалась група хлопців. Через кілька хвилин за командою вчителя учні змінили місця занять і до «станції» з м'ячами підійшла група дівчат.

На одному з м'ячів крейдою було написано спотворене прізвище учениці Н. Дівчинка вирішила не витирати написане, повідомила про це вчителя і відмовляється виконувати завдання з м'ячами.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 16

Учитель вперше прийшов на урок у 8 клас. Відрекомендувавшись учням, він почав знайомитись з ними. Називаючи прізвище, учитель просить

кожного з них зробити крок вперед. Дійшовши до середини списку, учитель неправильно називає прізвище одного з учнів. Клас відповів вибухом сміху, і учень, прізвище якого було неправильно прочитано, не зрушив з місця. Діти голосно продовжували повторювати назване учителем прізвище. Учитель, боячись повторити прізвище з помилкою, розгубився.

Виконайте аналіз ситуації.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 17

У школу прийшов молодий вчитель фізичного виховання. Директор школи познайомив його з учнями 10 класу, і почався урок. У підготовчій частині уроку вчителя занепокоїла відкрита пасивність учнів під час виконання команд.

Подавши розпорядження зупинити рухову діяльність, він звертається до учня П. пояснити, у чому справа, але помилково неправильно називає його прізвище.

Клас вибухнув сміхом. Учень П. ображено проігнорував питання. Учитель розгубився.

Зробіть аналіз ситуації.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 18

Після відповідної підготовчої роботи проводиться туристичний похід учнів у 8 класі. Учні Н., який займається в шкільному фотогуртку доручили зробити цікаві фотографії для участі в фотоконкурсі.

У першу половину дня учень виконав кілька знімків у поході та на привалі. Продовжуючи рух після відпочинку, вчитель «звернувся до хлопця зробити знімок подолання річки. У першу мить учень розгубився. Потім зосередився і згадав, що залишив фотоапарат на місці чинку. Скориставшись непередбаченим привалом, хлопець побіг. Він повернувся і повідомив, що фотоапарата не знайшов

Проаналізуйте ситуацію.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 19

У сільській школі учень 7 класу захоплюється спортивним самовдосконаленням. У домашніх умовах сам виготовив перекладину, придбав гірі, еспандер. Учитель схвалює захоплення учня.

Прикрий випадок стався одного дня. Вчитель фізичної культури проходив через роздягальню. Його увагу привернула куртка, кишені якої непомірно обвисали. З цікавістю доторкнувся до підозри і впевнився, що у кожній кишені знаходиться по гантелі, за формою схожі з тими, які зберігаються в шкільному сховищі спортивного інвентарю. Уважно оглянувши куртку, вчитель впевнився, що вона належить згаданому учню.

Проаналізуйте ситуацію.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 20

Вчителю-початківцю довелося проводити заміну уроків фізичної культури в 7 класі, де працює досвідчений учитель (той, наприклад, терміново виїхав на семінар).

На уроці вивчається тема «Баскетбол», і діти повторюють прийом і передачу м'яча. Вчитель уважно спостерігає за класом, водячи погляд з однієї пари гравців на іншу. Помітивши грубу помилку учня М., підійшов до нього з наміром дати пораду, як її виправити. На це учень збуджено відповів: «А нас так учили».

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 21

Одним з важливих компонентів професійної діяльності вчителя фізичної культури вважається необхідність та вміння особисто показати техніку виконання фізичних вправ. Але трапляється, що за станом здоров'я або за віком учитель не може показати окремі вправи, наприклад, стійку на голові та руках, стрибок через коня та деякі інші.

На уроці 8 класу вивчається перекид вперед. Пояснивши вправу, вчитель звертається до спортивного учня Н., з проханням продемонструвати її. Після коротких роздумів учень відмовляється показувати, сказавши, що на останньому тренуванні одержав травму. Вчитель доброзичливо звертається до іншого учня, але хлопець відмовляється мотивуючи тим, що не зовсім зрозумів пояснення і не хоче осоромитися. Звертання ще до декількох учнів наштовхувались на таку ж відповідь.

Виконайте аналіз ситуації.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 22

Початок уроку фізкультури в 7 класі. Діти вишикувались в шеренгу. Черговий доповів про готовність до занять. Вчитель вирішив повторити прийом «перешиккування» і подається команда розрахуватись по-порядку. Діти виконують команду вчителя. Черга доходить до зухвалого учня Н. і той спотворює точність розрахунку.

Вчитель змушений повторити команду знову, але той же учень навмисне робить помилку.

Проаналізуйте ситуацію.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 23

Важливе місце в фізичному вихованні відводиться туризму. В призначений час проводиться туристичний похід для учнів 7 класу.

Подолавши без пригод заплановану відстань, діти зробили привал, розбили палатки і хлопці готують для всіх вечерю. В цей час двоє дівчат в своїй палатці затіяли сварку. Одна з них за кілька хвилин залишила палатку і зі сльозами на очах побігла до лісу, що був поряд. Хлопці повідомили вчителя про сварку. Вчитель з'явився на місце події і застав однокласницю в збудженому стані. На звертання вчителя дівчина відповіла: «Вона сама винна, сама повернеться і взагалі це її проблеми».

Здійсніть аналіз ситуації.

Що Ви зробите на місці вчителя?

Ситуація 24

Прибирання спортивного залу в окремих школах проводиться силами самих учнів. За належної організації це стає суттєвою допомогою в житті школи.

У кінці останнього уроку фізкультури у 8 класі вчитель нагадав про чергове прибирання залу та назвав прізвища учнів, яким випала черга працювати.

Після дзвоника з уроку діти почали розподіляти обов'язки і помітили, що двоє з названих учнів встигли зникнути. Почалися репліки, обурення.

Учень К., безперервно повторюючи: «Чим вони кращі?» - категорично відмовився працювати і оглядаючись, повільно залишив зал. Ті, що залишились, переглянулись і стримано очікують дій вчителя.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 25

Діяльність учнів на уроках фізкультури включає виконання фізичних вправ із різних вихідних положень, різку зміну характеру вправ. Це вимагає від учителя відповідної підготовки до уроку і вміння передбачати наслідки такої діяльності.

В осінній день, під час великої перерви, старшокласники забігли у спортивний зал у повсякденному взутті та грали в баскетбол.

На наступному уроці у 8 класі, для виконання чергової вправи, вчитель подає команду, що передбачає прийняття вихідного положення упору лежачи на підлозі.

Більшість дітей приймають вихідне положення, але 4 дівчат не виконують вимоги вчителя.

На запитання: «В чому справа?» - учениця К. відповіла: «Ми не будемо витирати брудну підлогу спортивним одягом».

Як би Ви поступили у такому випадку?

Ситуація 26

У практичній діяльності значної частини вчителів фізичної культури застосовується покарання учнів, що запізнюються, порушують дисципліну, додатковими фізичними навантаженнями. Однозначної оцінки доцільності використання такого методу серед педагогів не існує.

Під час уроку у 8 класі учень М. навмисне виконує вправи так, щоб викликати сміх у оточуючих. Після декількох зауважень учитель наказує учню виконати по 10 присідань на кожній нозі. Учень стає на відведене місце. Приймає вихідне положення для присідання і після 4 спроб, виконаних з максимальним напруженням, відмовляється продовжувати виконання вправи.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 27

На одному з уроків фізкультури в закріпленому 9 класі студент приймає залікові нормативи з підтягування. Частина учнів не вкладається в заліковий норматив, їм виставляється незадовільна оцінка.

Традиційно в школі в цей період проходить першість з баскетболу. Студент приймає участь у підготовці до змагань і призначив чергове тренування свого 9-го класу. Хлопці вчасно з'явилися, але тренуватись не збираються і з обуренням відмовляються від участі в іграх, мотивуючи тим, що виставлені двійки за підтягування свідчать про їхню нездатність до спорту.

Наступного дня студент-практикант доповів про це вчителю фізкультури.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 28

Проводиться урок з фізичної культури у 9 класі. Серед уроку до залу зайшов завуч школи і звертається до учнів з проханням допомагати розвантажити машину зі шкільним обладнанням. Учні переглянулися, але бажаючих не знайшлося. Завуч з видимою образою вийшов з залу

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 29

Учні звикли до того, що вчитель фізкультури вимогливий та принциповий, тому порушення дисципліни на уроках сприймається як ЧП.

На одному з уроків у 8 класі під час підготовчої частини виконуються бігові вправи. Учитель послабив увагу і не помітив, хто з хлопців зробив підніжку дівчині. Повернувшись обличчям у бік скоєного, він побачив як та втратила рівновагу і впала на підлогу. Вчитель подав свисток і зупинив виконання вправи. Підвищеним голосом запитав: «Хто це зробив?». Клас мовчить.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Ситуація 30

Декілька разів учень приходить на урок фізкультури без спортивної форми. Вчитель вирішує повідомити про це батькові вимагає в учня щоденник. Хлопець не виконує цю вимогу, мотивуючи це різними причинами.

Вчитель упевнений у тому, що в учня щоденник є, але час на уроці не дозволяє затягувати діалог.

Після підведення підсумків уроку учень з поспіхом залишив зал. Перед початком наступного уроку вчитель зайшов у клас і звернувся до класного керівника, щоб з'ясувати справу з щоденником. На вимогу класного керівника учень без зайвих слів поклав щоденник на стіл.

Як би Ви поступили на місці вчителя?

Додаток Г

Результати оцінки структури та інтенсивності (%) «кваліфікаційного (рівневого) руху» студентів КГ і ЕГ в категоріях умінь А, В, С, D

№ п/п	Основні характеристики	КГ				ЕГ						
1.	% вибулих (прибулих) у складі групи/їх разом:	всього:	з них:		всього:	з них:						
	на вищі (з нижчих)		на нижчі (з вищих)	на вищі (з нижчих)		на нижчі (з вищих)						
	A	81,82	$\frac{81,82}{100}$	$\frac{0}{0}$	100	$\frac{100}{100}$	$\frac{0}{0}$					
	B	72,73	$\frac{70,91}{97,50}$	$\frac{1,82}{2,50}$	98,18	$\frac{98,18}{100}$	$\frac{0}{0}$					
	C	83,64	$\frac{81,82}{97,83}$	$\frac{1,82}{2,17}$	98,18	$\frac{98,18}{100}$	$\frac{0}{0}$					
	D	76,36	$\frac{76,36}{100}$	$\frac{0}{0}$	98,18	$\frac{98,18}{100}$	$\frac{0}{0}$					
2.	% залишених (тих, хто не перейшов) у складі групи:	всього:				всього:						
	A	18,18				0						
	B	27,27				1,82						
	C	16,36				1,82						
	D	23,64				1,82						
3.	% вибулих з рівня у складі вибулих:	1	2	3	4	1	2	3	4			
	A	53,33	46,67	0	0	30,91	63,64	5,45	0			
	B	60	40	0	0	35,19	61,11	3,70	0			
	C	76,09	23,91	0	0	61,11	37,04	1,85	0			
	D	61,90	38,10	0	0	38,89	61,11	0	0			
4.	% прибулих на рівень у складі прибулих:	1	2	3	4	1	2	3	4			
	A	0	40	57,78	2,22	0	9,09	45,45	45,45			
	B	2,50	60	35	2,50	0	12,96	59,26	27,78			
	C	2,17	54,35	41,30	2,17	0	1,85	74,07	24,07			
	D	0	45,24	45,24	9,52	0	3,70	57,41	38,89			
5.	% вибулих з рівня-на рівень у складі було «до»/вибулих з рівня:	2-1	1-2	1-3	2-3	2-4	1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4
	A	-	$\frac{75}{75}$	$\frac{25}{25}$	$\frac{66,67}{95,24}$	$\frac{3,33}{4,76}$	$\frac{29,41}{29,41}$	$\frac{47,06}{47,06}$	$\frac{23,53}{23,53}$	$\frac{48,57}{48,57}$	$\frac{51,43}{51,43}$	$\frac{100}{100}$
	B	$\frac{3,45}{6,25}$	$\frac{100}{100}$	-	$\frac{48,28}{87,50}$	$\frac{3,45}{6,25}$	$\frac{36,84}{36,84}$	$\frac{57,89}{57,89}$	$\frac{5,26}{5,26}$	$\frac{63,64}{63,64}$	$\frac{36,36}{36,36}$	$\frac{66,67}{100}$
	C	$\frac{5,00}{9,09}$	$\frac{71,43}{71,43}$	$\frac{28,57}{28,57}$	$\frac{45,00}{81,82}$	$\frac{5,00}{9,09}$	$\frac{3,03}{3,03}$	$\frac{90,91}{90,91}$	$\frac{6,06}{6,06}$	$\frac{47,62}{47,62}$	$\frac{47,62}{50}$	$\frac{100}{100}$
	D	-	$\frac{73,08}{73,08}$	$\frac{26,92}{26,92}$	$\frac{41,38}{75,00}$	$\frac{13,79}{25,00}$	$\frac{9,52}{9,52}$	$\frac{80,95}{80,95}$	$\frac{9,52}{9,52}$	$\frac{41,18}{42,42}$	$\frac{55,88}{57,58}$	-
	6.	% прибулих на рівень-з рівня у складі стало «після»/прибулих на рівень:	1-2	2-1	3-1	3-2	4-2	2-1	3-1	3-2	4-1	4-2
A		-	$\frac{66,67}{100}$	$\frac{22,22}{23,28}$	$\frac{74,07}{76,92}$	$\frac{100}{100}$	$\frac{100}{100}$	$\frac{32}{32}$	$\frac{68}{68}$	$\frac{16}{16}$	$\frac{72}{72}$	$\frac{12}{12}$
B		$\frac{100}{100}$	$\frac{64,86}{100}$	-	$\frac{87,50}{100}$	$\frac{100}{100}$	$\frac{100}{100}$	$\frac{33,33}{34,38}$	$\frac{63,64}{65,63}$	$\frac{6,67}{6,67}$	$\frac{80}{80}$	$\frac{13,33}{13,33}$
C		$\frac{100}{100}$	$\frac{73,53}{100}$	$\frac{52,63}{52,63}$	$\frac{47,37}{47,37}$	$\frac{100}{100}$	$\frac{50}{100}$	$\frac{75}{75}$	$\frac{25}{25}$	$\frac{15,38}{15,38}$	$\frac{76,92}{76,92}$	$\frac{7,69}{7,69}$
D		-	$\frac{59,38}{100}$	$\frac{36,84}{36,84}$	$\frac{63,16}{63,16}$	$\frac{100}{100}$	$\frac{66,67}{100}$	$\frac{54,84}{54,84}$	$\frac{45,16}{45,16}$	$\frac{9,52}{9,52}$	$\frac{90,48}{90,48}$	-

Продовження таблиці додатку Г

№ п/п	Основні характеристики	КГ				ЕГ			
7.	% тих, хто не перейшов з рівня, у складі було «до»/їх разом:	1	2	3	4	1	2	3	4
	A	-	$\frac{30}{90}$	$\frac{100}{10}$	-	-	-	-	-
	B	-	$\frac{44,83}{86,67}$	$\frac{100}{13,33}$	-	-	-	$\frac{33,33}{100}$	-
	C	-	$\frac{45}{100}$	-	-	-	$\frac{4,76}{100}$	-	-
	D	-	$\frac{44,83}{100}$	-	-	-	$\frac{2,94}{100}$	-	-
8.	% залишених на рівні у складі стало «після»/їх разом:	1	2	3	4	1	2	3	4
	A	-	$\frac{33,33}{90}$	$\frac{3,70}{100}$	-	-	-	-	-
	B	-	$\frac{35,14}{86,67}$	$\frac{12,50}{13,33}$	-	-	-	$\frac{3,03}{100}$	-
	C	-	$\frac{26,47}{100}$	-	-	-	$\frac{50}{100}$	-	-
	D	-	$\frac{40,63}{100}$	-	-	-	$\frac{33,33}{100}$	-	-
9.	% прогресивно (регресивно) вибулих у складі вибулих/їх разом:	1	2	3	4	1	2	3	4
	A	$\frac{100}{53,33}$	$\frac{100}{46,67}$	-	-	$\frac{100}{30,91}$	$\frac{100}{63,64}$	$\frac{100}{5,45}$	-
	B	$\frac{100}{61,54}$	$\frac{93,75(6,25)}{38,46(100)}$	-	-	$\frac{100}{35,19}$	$\frac{100}{61,11}$	$\frac{100}{3,70}$	-
	C	$\frac{100}{77,78}$	$\frac{90,91(9,09)}{22,22(100)}$	-	-	$\frac{100}{61,11}$	$\frac{100}{37,04}$	$\frac{100}{1,85}$	-
	D	$\frac{100}{61,90}$	$\frac{100}{38,10}$	-	-	$\frac{100}{38,89}$	$\frac{100}{61,11}$	-	-
10.	% прогресивно (регресивно) прибулих у складі прибулих/їх разом:	1	2	3	4	1	2	3	4
	A	-	$\frac{100}{40}$	$\frac{100}{57,78}$	$\frac{100}{2,22}$	-	$\frac{100}{9,09}$	$\frac{100}{45,45}$	$\frac{100}{45,45}$
	B	$\frac{(100)}{(100)}$	$\frac{100}{61,54}$	$\frac{100}{35,90}$	$\frac{100}{2,56}$	-	$\frac{100}{12,96}$	$\frac{100}{59,26}$	$\frac{100}{27,78}$
	C	$\frac{(100)}{(100)}$	$\frac{100}{55,56}$	$\frac{100}{42,22}$	$\frac{100}{2,22}$	-	$\frac{100}{1,85}$	$\frac{100}{74,07}$	$\frac{100}{24,07}$
	D	-	$\frac{100}{45,24}$	$\frac{100}{45,24}$	$\frac{100}{9,52}$	-	$\frac{100}{3,70}$	$\frac{100}{57,41}$	$\frac{100}{38,89}$

Додаток Д

№ п/п	Прізвище І.П.	Контрольна група (КГ)															
		А				В				С				D			
		до	рівень	після	рівень	до	рівень	після	рівень	до	рівень	після	рівень	до	рівень	після	рівень
1	Геращенко Т.М.	2	2	4	3	2	2	3	2	1	1	3	2	1	1	3	2
2	Андріяш Ю.М.	2	2	4	3	1	1	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2
3	Ірха М.Г.	1	1	2	2	1	1	3	2	2	2	3	2	1	1	4	3
4	Примаченко Г.О.	3	2	6	4	3	2	4	3	2	2	4	3	1	1	3	2
5	Матюха Р.О.	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	3	2	3	2	6	4
6	Куцельський М.В.	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	3	2
7	Костюченко В.Ю.	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	5	3
8	Прушинський П.Ю.	2	2	4	3	1	1	2	2	1	1	4	3	3	2	2	2
9	Домишлинець Т.Г.	2	2	5	3	1	1	2	2	1	1	3	2	1	1	2	2
10	Труш В.М.	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	4	3	2	2	2	2
11	Дем'яненко С.О.	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	3	2	1	1	3	2
12	Величко С.О.	1	1	4	3	1	1	3	2	2	2	4	3	2	2	3	2
13	Степаненко В.О.	2	2	4	3	1	1	2	2	1	1	3	2	3	2	5	3
14	Бердниченко О.В.	1	1	2	2	3	2	6	4	3	2	3	2	2	2	3	2
15	Пуканова К.Д.	2	2	5	3	1	1	2	2	1	1	4	3	1	1	3	2
16	Гайнутдінова Л.А.	2	2	4	3	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	3	2
17	Кабрель А.М.	1	1	2	2	1	1	3	2	3	2	5	3	2	2	3	2
18	Хоменко М.І.	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	5	3	1	1	4	3
19	Шкарпета А.С.	2	2	4	3	2	2	4	3	1	1	4	3	1	1	3	2
20	Довганич М.В.	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	3	2	2	3	2
21	Буйок М.М.	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	3	2	3	2	5	3
22	Беба Я.О.	2	2	4	3	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	4	3
23	Зайнагатдінов Д.М.	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	4	3	1	1	3	2
24	Бойко А.М.	1	1	2	2	3	2	5	3	1	1	5	3	1	1	3	2
25	Байбарацький В.І.	1	1	3	2	1	1	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2
26	Сидоренко В.А.	2	2	3	2	2	2	5	3	2	2	6	4	3	2	6	4
27	Калита О.С.	1	1	3	2	2	2	4	3	3	2	4	3	1	1	2	2
28	Галіченко В.Ф.	1	1	3	2	2	2	4	3	3	2	4	3	2	2	3	2
29	Гимошенко Я.О.	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	2	2	3	2	4	3
30	Бузданов Д.Г.	1	1	2	2	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	2	2
31	Семенча М.В.	1	1	4	3	1	1	3	2	2	2	4	3	3	2	5	3
32	Бойко С.І.	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	2	4	3
33	Душко А.А.	3	2	5	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	3	2
34	Бублик І.О.	2	2	3	2	1	1	3	2	1	1	2	2	2	2	5	3
35	Мошура А.В.	3	2	5	3	2	2	4	3	1	1	3	2	1	1	3	2
36	Шишов О.В.	3	2	4	3	1	1	2	2	1	1	4	3	1	1	2	2
37	Лосвець А.С.	1	1	3	2	2	2	4	3	1	1	3	2	2	2	5	3
38	Тихонов Ю.М.	2	2	4	3	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	5	3
39	Рачко В.Ю.	1	1	5	3	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	4	3
40	Гриценко С.О.	1	1	4	3	2	2	4	3	2	2	4	3	1	1	5	3
41	Бойкова Ю.О.	3	2	5	3	2	2	4	3	1	1	2	2	2	2	2	2
42	Мороз О.І.	1	1	3	2	4	3	5	3	2	2	3	2	1	1	4	3
43	Ілляшко А.В.	1	1	3	2	3	2	4	3	1	1	2	2	1	1	3	2
44	Швед А.О.	1	1	4	3	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	6	4
45	Маценко Л.В.	1	1	4	3	1	1	3	2	1	1	3	2	2	2	3	2
46	Костюченко М.А.	1	1	3	2	1	1	3	2	2	2	3	2	3	2	4	3
47	Збаранський В.І.	3	2	5	3	1	1	3	2	1	1	4	3	3	2	6	4
48	Ганненко Я.О.	4	3	5	3	2	2	4	3	1	1	2	2	1	1	2	2
49	Гончаров О.О.	3	2	4	3	4	3	5	3	1	1	2	2	1	1	4	3
50	Круш О.В.	2	2	5	3	3	2	4	3	3	2	1	1	2	2	4	3
51	Жук О.С.	3	2	5	3	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	3	2
52	Ніколаєнко Я.Р.	3	2	4	3	2	2	4	3	1	1	4	3	2	2	3	2
53	Лобода С.В.	1	1	3	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
54	Каравайко В.О.	1	1	3	2	2	2	3	2	1	1	4	3	1	1	3	2
55	Дорошенко І.М.	3	2	4	3	2	2	3	2	1	1	3	2	1	1	4	3
критичний (% / осіб)		43,64	24	0	0	43,64	24	1,82	1	63,64	35	1,82	1	47,27	26	0	0
допустимий (% / осіб)		54,55	30	49,09	27	52,73	29	67,27	37	36,36	20	61,82	34	52,73	29	58,18	32
достатній (% / осіб)		1,82	1	49,09	27	3,64	2	29,09	16	0	0	34,55	19	0	0	34,55	19
оптимальний (% / осіб)		0	0	1,82	1	0	0	1,82	1	0	0	1,82	1	0	0	7,27	4
Всього (% / осіб):		100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55

Додаток Е

№ п/п	Прізвище І.П.	Експериментальна група (ЕГ)															
		А				В				С				D			
		до	рівень	після	рівень	до	рівень	після	рівень	до	рівень	після	рівень	до	рівень	після	рівень
1	Сапранкова А.В.	3	2	6	4	1	1	5	3	2	2	5	3	1	1	5	3
2	Симоненко Я.А.	1	1	5	3	3	2	6	4	1	1	5	3	3	2	7	4
3	Макаренко О.А.	2	2	4	3	2	2	5	3	1	1	4	3	2	2	4	3
4	Шутова А.Л.	2	2	5	3	2	2	5	3	2	2	5	3	2	2	6	4
5	Кордун О.А.	3	2	7	4	2	2	5	3	1	1	4	3	2	2	6	4
6	Луданик Р.В.	2	2	6	4	1	1	3	2	1	1	5	3	1	1	4	3
7	Заровна А.М.	2	2	4	3	1	1	3	2	1	1	5	3	1	1	5	3
8	Булах С.В.	3	2	6	4	1	1	5	3	2	2	6	4	1	1	4	3
9	Шендерук Л.С.	1	1	4	3	2	2	5	3	1	1	5	3	2	2	6	4
10	Сірий О.В.	3	2	6	4	3	2	7	4	2	2	7	4	3	2	6	4
11	Кранін О.В.	3	2	7	4	2	2	5	3	1	1	5	3	2	2	5	3
12	Циркун О.С.	1	1	6	4	3	2	5	3	2	2	4	3	2	2	5	3
13	Шимко Я.А.	2	2	5	3	3	2	4	3	1	1	5	3	3	2	7	4
14	Самоненко С.Б.	2	2	5	3	2	2	5	3	2	2	7	4	2	2	4	3
15	Шустик С.В.	1	1	5	3	3	2	7	4	1	1	5	3	3	2	6	4
16	Король Р.В.	2	2	4	3	1	1	5	3	2	2	4	3	1	1	5	3
17	Жудік Р.В.	2	2	6	4	3	2	5	3	1	1	4	3	3	2	7	4
18	Сміюх М.О.	2	2	6	4	1	1	5	3	2	2	5	3	1	1	5	3
19	Ус В.Б.	3	2	4	3	2	2	4	3	1	1	4	3	2	2	4	3
20	Лазаренко М.М.	1	1	5	3	2	2	5	3	1	1	5	3	2	2	5	3
21	Дуденок С.В.	1	1	6	4	2	2	5	3	1	1	4	3	1	1	4	3
22	Новопашен С.С.	3	2	5	3	4	3	6	4	4	3	7	4	2	2	5	3
23	Сороб Є.Ю.	4	3	7	4	1	1	3	2	2	2	5	3	1	1	4	3
24	Коновалова О.С.	2	2	6	4	2	2	5	3	1	1	4	3	2	2	5	3
25	Гордєйко В.М.	2	2	4	3	2	2	5	3	2	2	7	4	3	2	5	3
26	Заворотна А.Л.	1	1	2	2	3	2	6	4	1	1	4	3	1	1	4	3
27	Митрофанов Д.Ю.	3	2	5	3	3	2	6	4	2	2	5	3	2	2	6	4
28	Колосков А.Ю.	2	2	6	4	4	3	5	3	1	1	5	3	1	1	4	3
29	Семеняко І.В.	4	3	6	4	1	1	3	2	2	2	6	4	1	1	3	2
30	Тимошенко К.С.	1	1	3	2	2	2	6	4	1	1	4	3	2	2	5	3
31	Атрошенко О.П.	1	1	6	4	3	2	5	3	1	1	5	3	3	2	6	4
32	Потапенко О.С.	1	1	3	2	1	1	5	3	1	1	4	3	1	1	6	4
33	Нагорний А.М.	2	2	6	4	2	2	5	3	3	2	5	3	2	2	5	3
34	Дерев'янко С.М.	3	2	5	3	4	3	7	4	1	1	4	3	3	2	7	4
35	Сєдих О.М.	2	2	6	4	3	2	7	4	2	2	6	4	3	2	5	3
36	Ніраз В.Я.	1	1	4	3	2	2	5	3	1	1	5	3	1	1	6	4
37	Зелений А.В.	2	2	4	3	1	1	5	3	1	1	5	3	1	1	4	3
38	Казимір П.П.	2	2	5	3	3	2	6	4	1	1	5	3	2	2	6	4
39	Бідний О.М.	1	1	5	3	1	1	5	3	1	1	6	4	1	1	5	3
40	Діденко О.В.	1	1	3	2	1	1	3	2	1	1	5	3	1	1	4	3
41	Рябчун В.Г.	4	3	7	4	1	1	5	3	2	2	6	4	1	1	5	3
42	Салімон О.В.	1	1	5	3	1	1	6	4	2	2	6	4	2	2	6	4
43	Акуленко Л.В.	2	2	6	4	3	2	6	4	1	1	4	3	2	2	6	4
44	Алексієнко В.В.	1	1	5	3	1	1	4	3	1	1	4	3	1	1	5	3
45	Даценко О.М.	2	2	5	3	2	2	5	3	3	2	5	3	2	2	2	2
46	Бригинець С.В.	1	1	3	2	1	1	5	3	1	1	5	3	1	1	5	3
47	Кошик О.О.	2	2	6	4	1	1	3	2	2	2	6	4	2	2	6	4
48	Тимошенко О.М.	3	2	6	4	1	1	3	2	2	2	3	2	1	1	5	3
49	Ребенок І.М.	2	2	4	3	1	1	4	3	1	1	6	4	1	1	3	2
50	Маслова О.О.	2	2	7	4	3	2	6	4	1	1	3	2	3	2	7	4
51	Романенко Р.О.	2	2	4	3	2	2	5	3	2	2	6	4	2	2	5	3
52	Откидач М.В.	3	2	6	4	2	2	6	4	1	1	5	3	2	2	6	4
53	Герасименко В.О.	2	2	5	3	2	2	5	3	1	1	5	3	2	2	7	4
54	Шешень Р.М.	1	1	7	4	3	2	6	4	2	2	4	3	3	2	6	4
55	Ворона С.В.	2	2	6	4	2	2	4	3	1	1	4	3	2	2	4	3
критичний (% / осіб)		30,91	17	0	0	34,55	19	0	0	60,00	33	0	0	38,18	21	0	0
допустимий (% / осіб)		63,64	35	9,09	5	60,00	33	12,73	7	38,18	21	3,64	2	61,82	34	5,45	3
достатній (% / осіб)		5,45	3	45,45	25	5,45	3	60,00	33	1,82	1	72,73	40	0	0	56,36	31
оптимальний (% / осіб)		0	0	45,45	25	0	0	27,27	15	0	0	23,64	13	0	0	38,18	21
Всього (% / осіб):		100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55	100,00	55



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

 вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

24.10.2013 № 48

На № _____ від _____

АКТ

впровадження результатів науково-дослідної роботи аспіранта кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання Печка Олександра Миколайовича у навчальний процес студентів факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка

Ми ті, що підписалися нижче, склали цей акт в тому, що в результаті роботи, яка включена до плану науково дослідної роботи факультету фізичного виховання ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, виконаної згідно з планом науково-дослідної роботи Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка «Методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до формування здорового способу життя сучасної молоді» (наказ МОН № 686 від 22.07.2009 р., РК № 0110U000020) за період з 30.10.2009 по 31.10.2013 виконавець часткової (узагальненої) теми кандидатської дисертації: «Формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій», Печко О.М. вніс такі рекомендації та пропозиції:

Назва пропозиції, форма впровадження, коротка характеристика	Наукова новизна та її значення, рекомендації з подальшого використання	Ефект впровадження
Авторська методика включає введення теоретичних відомостей про методологічні основи застосування педагогічних ситуацій в процесі викладання дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання». Методика включає арсенал різноманітних форм організації студентів під час проведення академічних занять, диференційований підхід до побудови технології формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій та удосконалену систему оцінювання.	Вперше теоретично обгрунтовано та розроблено технологію формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій, сутність якої полягає у включенні студентів у процес системного аналізу, розв'язання і моделювання педагогічних ситуацій. Основні положення методики можуть бути використані при викладанні курсів: «Педагогіка», «Теорія і методика фізичного виховання», спортивно-педагогічних дисциплін, в самостійній і науковій роботі студентів.	Запропонована вищезазначена методика формування професійного мислення дозволила: - значно розширити фахові знання, уміння і навички студентів; - покращити рівень готовності до проведення навчально-виховної роботи; - сприяла формуванню професійно-педагогічного світогляду майбутнього вчителя фізичної культури; - формуванню у студентів навички до системного аналізу педагогічної ситуації; - пов'язувати педагогічну ситуацію із учбовою проблемою та конкретною навчальною темою.

 Автор-розробник, аспірант ЧНПУ
 Науковий керівник, к.п.н. Гончар
 Декан ф-ту фізичного виховання ЧНПУ,
 к.п.н., доцент

 Проректор з науково-педагогічної роботи ЧНПУ,
 доктор історичних наук, професор

 О.М. Печко
 О.Й. Ємець
 Л.М. Кузьомко

В.О. Дятлов



Міністерство освіти і науки України
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, телефон/факс (0412) 37-27-63
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125208

Від 16.12.2013. № 1100

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів
дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки, психології та
методики фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного
університету імені Т.Г. Шевченка Печка Олександра Миколайовича
"Формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної
культури засобами педагогічних ситуацій", поданого на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та
методика професійної освіти**

Засвідчуємо, що матеріали дисертаційного дослідження Печка О.М. "Формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій" впроваджено у практику навчально-виховного процесу Житомирського державного університету ім. І. Франка протягом 2012-2013 н.р.

В рамках викладання спортивно-педагогічних дисциплін було введено теоретичні відомості про методологічні основи застосування педагогічних ситуацій в процесі формування професійного мислення та готовності до їх розв'язання; диференційований підхід до побудови технології формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій та її вдосконалення.

Запропонована вищезазначена технологія формування професійного мислення дозволила значно розширити фахові знання, уміння і навички студентів та покращити рівень готовності до проведення навчально-виховної роботи в школі, сприяла формуванню професійно-педагогічного світогляду майбутнього вчителя в управлінні процесом фізичного виховання школярів, що підтверджує актуальність і практичну значущість дисертаційний досліджень О.М. Печка.

Шляхи впровадження запропонованої технології обговорювались на засіданні кафедри фізичного виховання (протокол № 3 від 09 жовтня 2013р.) і отримали позитивний відгук викладачів.

Проректор з наукової та міжнародної
роботи, доктор педагогічних наук



Завідувач кафедри
фізичного виховання та рекреації,
доктор педагогічних наук

Н.А. Сейко
Г.П. Грибан

проф. Сейко Н.А.

доц. Грибан Г.П.

Додаток 3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Україна, 43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13
Тел.: +38(0332) 24-10-07
Факс: +38(0332) 72-01-23
Ел. пошта: post@univer.lutsk.ua
www.eenu.edu.ua

Код ЄДРПОУ 02125102

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF UKRAINE

LESYA UKRAINKA
EASTERN EUROPEAN
NATIONAL UNIVERSITY

Prosp. Voli, 13, Lutsk 43025, Ukraine
Tel.: +38(0332) 24-10-07
Fax: +38(0332) 72-01-23
E-mail: post@univer.lutsk.ua
www.eenu.edu.ua

09.01.2014 № 03-31/02/19

на № _____ від _____ АКТ

впровадження результатів науково-дослідної роботи аспіранта кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка Печка Олександра Миколайовича у навчально-виховний процес студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

За період з 30.10.2009 р. по 31.10.2013 р. виконавець кандидатської дисертації «Формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій» Печко О.М. вніс такі рекомендації та пропозиції:

Назва пропозиції, форма впровадження, коротка характеристика	Наукова новизна та її значення, рекомендації з подальшого використання	Ефект впровадження
Авторська методика включає введення теоретичних відомостей про методологічні основи застосування педагогічних ситуацій в процесі викладання дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання». Методика включає арсенал різноманітних форм організації студентів під час проведення академічних занять, диференційований підхід до побудови технології формування професійного мислення майбутніх вчителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій та удосконалену систему оцінювання.	Вперше теоретично обґрунтовано та розроблено технологію формування професійного мислення майбутнього вчителя фізичної культури засобами педагогічних ситуацій, сутність якої полягає у включенні студентів у процес системного аналізу, розв'язання і моделювання педагогічних ситуацій. Основні положення методики можуть бути використані при викладанні курсів: «Педагогіка», «Теорія і методика фізичного виховання», спортивно-педагогічних дисциплін, в самостійній і науковій роботі студентів.	Запропонована вищезазначена методика формування професійного мислення дозволила: - значно розширити фахові знання, уміння і навички студентів; - покращити рівень готовності до проведення навчально-виховної роботи; - сприяла формуванню професійно-педагогічного світогляду майбутнього вчителя фізичної культури; - формуванню у студентів навички до системного аналізу педагогічної ситуації; - пов'язувати педагогічну ситуацію із учбовою проблемою та конкретною навчальною темою.

Перший проректор

А.В. Цьось

